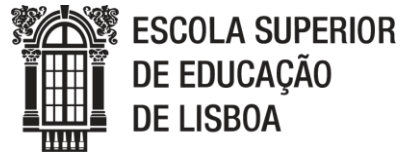


**A organização e funcionamento da sala:  
Predisposição para as aprendizagens numa sala de 3 anos**

**SUSANA FILIPA FERREIRA GOUVEIA**

Relatório da Prática Profissional Supervisionada apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar



**A organização e funcionamento da sala:  
Predisposição para as aprendizagens numa sala de 3 anos**

**SUSANA FILIPA FERREIRA GOUVEIA**

Relatório da Prática Profissional Supervisionada apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar

Orientadora: Prof. Doutora Manuela Rosa

## RESUMO

O seguinte relatório é apresentado no âmbito da Unidade Curricular de Prática Profissional Supervisionada (PPSII) em contexto de Jardim de Infância, presente no Mestrado em Educação Pré-Escolar, tendo sido desenvolvida uma análise reflexiva do contexto educativo durante 4 meses, com um grupo de crianças de 3 anos.

Atendendo ao facto de a logística da sala ter características diferentes da presente nas restantes, o que acabava por influenciar o comportamento e atitudes das crianças, surgiu o tema de estudo: *A organização e funcionamento da sala: Predisposição para as aprendizagens numa sala de 3 anos*, tendo, posteriormente, definido a seguinte questão: *De que forma os momentos de transição influenciam o bem-estar e envolvimento das crianças?*

A abordagem a esta problemática evidencia um nível mais elevado de bem-estar e envolvimento das crianças, quando estas se encontram em contacto com diferentes estratégias de dinamização dos momentos de transição ao invés dos momentos nos quais não existem propostas predefinidas.

Para chegar a essa conclusão, foi realizada uma investigação de natureza qualitativa, do tipo de investigação-ação, com diferentes técnicas de recolha de dados, como observação participante e conversas informais, e utilizados como instrumentos notas de campo e reflexões.

Por fim, são analisados os dados recolhidos, recorrendo à análise de conteúdo, de forma a evidenciar as conclusões retiradas das observações realizadas. Procede-se, também, à devida discussão com recurso a fundamentação pertinente.

**Palavras-Chave:** Prática Profissional Supervisionada, Rotinas, Momentos de Transição, Envolvimento, Bem-Estar, Jardim de Infância

## **ABSTRACT**

This report has been created as a conclusion of the UC Prática Profissional Supervisionada (PPSII). The field of scope is nursery, as part of the master in pre school education. The present report is the result of a four month analysis with 3 years-old children.

Due to the fact the classroom organisation presented as non common display, resulted in the toddlers behaviour to change and in this way the following topic was raised: The organization and functioning of the room: Predisposition for the learning in a room of 3 years.

Was then importante to analyse how do moments of transition influence the well-being and involvement of children?

The approach to this problem shows a higher level of well-being and involvement of the children, when they are in contact with different strategies of dynamization of the transition moments instead of the moments in which there are no predefined proposals.

In order to reach this conclusion, a research of a qualitative nature, of the type of action research, was carried out with different data collection techniques, such as participant observation and informal conversations, and used as field notes and reflections instruments.

Finally, the collected data are analyzed, using content analysis, in order to show the conclusions drawn from the observations made. Finally, due consideration shall be given to the relevant statement of reasons.

**Keywords:** Supervised Professional Practice, Routines, Transition Moments, Involvement, Wellbeing, Kindergarten

# ÍNDICE

INTRODUÇÃO .....	1
SECÇÃO 1 – CARACTERIZAÇÃO DE UMA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA .....	3
1.1. Meio .....	3
1.2. Contexto socioeducativo .....	3
1.3. Equipa educativa .....	4
1.4. Ambiente educativo.....	5
1.4.1. Espaço e materiais:.....	5
1.4.2. Rotinas: .....	8
1.4.3. Grupo: .....	9
1.5. Crianças.....	9
SECÇÃO 2 – ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JI.....	12
2.1. Intenções para a ação.....	12
2.1.1. Intenções com as crianças .....	12
2.1.2. Intenções com as famílias .....	17
2.1.3. Intenções com a equipa .....	19
2.2. Avaliação aprofundada de uma criança.....	20
SECÇÃO 3 – INVESTIGAÇÃO EM JI .....	22
3.1. Identificação da problemática .....	23
3.2. Revisão da literatura.....	24
3.2.1. O bem-estar e o envolvimento da criança .....	24
3.2.2. As rotinas e os momentos de transição .....	25
3.2.3. O papel do educador na organização das rotinas.....	27
3.3. Roteiro ético e metodológico .....	28
3.4. Apresentação e discussão dos dados .....	32
3.4.1. Tempo do adulto-educador.....	33
3.4.2. Tempo da criança .....	36
3.4.3. Bem-estar e envolvimento das crianças .....	39
SECÇÃO 4 – CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE COMO EDUCADOR/A DE INFÂNCIA EM CONTEXTO.....	44
SECÇÃO 5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	48
REFERÊNCIAS.....	51

ANEXOS.....	57
-------------	----

## **ÍNDICE DE TABELAS**

Tabela 1- Árvore Categorical.....	33
-----------------------------------	----

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

JI – Jardim de Infância

PE – Projeto Educativo

PCG – Projeto Curricular de Grupo

PPSII – Prática Profissional Supervisionada (Módulo II)

## INTRODUÇÃO

O presente relatório apresenta, de forma reflexiva, todo o trabalho desenvolvido ao longo de 4 meses em contexto de Jardim de Infância, no âmbito da Unidade Curricular de Prática Profissional Supervisionada, pertencente ao terceiro semestre do Mestrado em Educação Pré-Escolar.

Inicialmente, é realizada uma análise cuidada sobre a caracterização do contexto, no que concerne ao meio no qual se insere a instituição e à caracterização da mesma, da equipa educativa, do grupo de crianças e do ambiente educativo, ao nível da organização do espaço e materiais, rotinas e grupo.

Dessa caracterização, procede-se à planificação da prática, na qual são definidas as intenções levadas a cabo tanto com as crianças, com as famílias e com a equipa. Quanto às crianças, as intenções definidas foram: (i) construir uma relação afetiva e de confiança, (ii) potenciar o desenvolvimento de relações entre pares e criar momentos de partilha, (iii) promover a autonomia, (iv) potenciar um ambiente seguro e promotor de bem-estar e envolvimento, (v) promover hábitos de alimentação saudável, (vi) reconhecer a criança como sujeito e agente no processo educativo. No que concerne às famílias, as intenções definidas foram: (i) criar uma relação de confiança e cooperação, (ii) envolver as famílias no processo educativo. Relativamente à equipa educativa, defini como intenções: (i) estabelecer uma relação de confiança e cooperação, (ii) participar nas planificações de sala.

Para além disso, faz-se referência às estratégias desenvolvidas para atingir as intenções e à avaliação que fiz das mesmas. É realizada, também, uma caracterização aprofundada de uma das crianças, com recurso ao portfólio construído, tendo em conta a análise das áreas de conteúdo definidas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016).

De seguida, é feita referência ao estudo realizado, relativo à importância da estruturação da rotina para o desenvolvimento do bem-estar e envolvimento da criança em contexto de JI, sendo definidos os objetivos e as técnicas para realizar a recolha e

tratamento de dados. É, também, definido um roteiro ético, no qual se encontram os princípios que priorizei para a investigação. Para além disso, é feita a referência ao enquadramento teórico relativo ao tema. Por fim, é realizada a devida discussão dos dados recolhidos e tratados, de forma a levantar algumas sugestões para, no futuro, poderem ser implementadas.

Posteriormente, é realizada uma reflexão sobre a construção da profissionalidade, na qual analiso todo o percurso realizado, não só em contexto de jardim de infância, como também de creche, concretizado anteriormente.

Por fim, são apresentadas as considerações finais, nas quais reflito sobre todo o trabalho realizado e as aprendizagens e dificuldades sentidas durante este processo.

## **SECÇÃO 1 – CARACTERIZAÇÃO DE UMA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA**

No presente capítulo será realizada uma breve análise relativa à caracterização do contexto educativo no qual se realizou a PPSII em JI.

### **1.1. Meio**

A instituição onde foi realizada a PPS II localiza-se na zona oriental de Lisboa, numa das áreas mais antigas, servida por vários meios de transporte e pontos de comércio. Encontra-se numa zona histórica, rodeada por construções dos séculos XVII e XIX. É uma zona caracterizada pela existência de serviços como bibliotecas, espaços verdes e de lazer, que permitem às crianças o enriquecimento de aprendizagens, devido às experiências que podem ser disponibilizadas.

### **1.2. Contexto socioeducativo**

Trata-se de uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), fundada em 1834 e inaugurada em 1897.

Por tradição, a missão da instituição era assistencialista, centrada, tal como referido no Projeto Educativo (2015-2018), no desenvolvimento integral da criança, numa ação conjunta entre a família, a escola, a comunidade e o Estado. Ao longo dos anos, foram introduzidas as questões do direito à educação, tendo sido definidos os objetivos de proteger, educar e instruir as crianças de ambos os sexos, desde que deixavam a alimentação láctea até completarem os 7 anos de idade.

O horário de funcionamento do estabelecimento é das 08h00 às 18h30, organizado entre o período de atividades letivas, atividades extracurriculares (Inglês, Filosofia, Yoga, Música e Biodanza), momentos de brincadeira e momentos de cuidados pessoais (alimentação, higiene e repouso).

A visão da instituição consiste em ser uma referência na ação social, pela capacidade de inovação, iniciativa e intervenção, com o intuito de preparar as crianças para os desafios atuais e futuros, de caráter cultural, social e tecnológico, contribuindo para formar cidadãos responsáveis, autónomos e inventores (PE, 2015-2018). As

principais intenções são: (i) apoio às crianças e jovens; (ii) apoio à integração social e comunitária; (iii) proteção dos cidadãos na velhice e invalidez e em todas as situações de falta ou diminuição de meios de subsistência ou de capacidade para o trabalho; (iv) promoção e proteção de saúde, nomeadamente através da prestação de cuidados de medicina preventiva, curativa e de reabilitação; (v) promoção da educação e da formação profissional; (vi) resolução de problemas habitacionais, nomeadamente a habitação protegida para idosos e outros estratos de população vulnerável; (vii) promoção de iniciativas de carácter cultural; (viii) promoção de ações concretas na área social de cooperação com os países africanos de língua oficial portuguesa; (ix) concessão de bolsas e subsídios.

Os valores são: (i) considerar a pessoa em situação de necessidade de apoio social como a entidade central da atividade; (ii) assumir a transparência na relação com as famílias, entidades reguladoras e colaboradoras; (iii) adotar o rigor como princípio geral da atuação e base da decisão; (iv) considerar a qualidade dos serviços prestados como condição da sua atividade; (v) apostar na valorização dos serviços prestados pela utilização dos meios mais eficientes disponíveis no mercado.

De acordo com as conversas informais realizadas com a educadora cooperante, a instituição não se baseia em nenhum modelo curricular específico, mas sim em vários, seguindo uma abordagem mais naturalista, construtivista e desenvolvimentista.

O Projeto Curricular da instituição baseia-se no tema da sustentabilidade, com o propósito de promover atitudes positivas, através do valor da partilha, da aquisição de normas de convivência social, da participação nos costumes e tradições e do respeito pela natureza, centrando-se na educação ambiental.

### **1.3. Equipa educativa**

A equipa da instituição é multidisciplinar, constituída por 1 Diretora, 1 técnica de Serviço Social, 6 educadoras de infância, 1 auxiliar de educação, 7 ajudantes de ação educativa, 1 cozinheira e 3 trabalhadoras auxiliares. Na sede encontra-se o Conselho de Administração e o Departamento de Gestão. Semanalmente, a equipa de educadoras

reúne-se com a Diretora, para discutir os assuntos que considerem pertinentes e propor tarefas a realizar nas salas.

No que concerne à equipa de sala<sup>1</sup>, a mesma é constituída por uma educadora de infância e uma ajudante de ação educativa, que organizam todo o trabalho segundo um clima de entreajuda, com o propósito de promover um ambiente agradável, no qual a criança se sinta segura e confiante.

Apesar de não ser disponibilizada uma hora não letiva na instituição, a educadora dispõe de 3h30 para as programações semanais e 1h30 de conselho pedagógico.

#### **1.4. Ambiente educativo**

Neste ponto analisar-se-á o ambiente educativo, tendo em conta que, para o desenvolvimento da criança, é essencial proporcionar um ambiente de qualidade, que promova situações de aprendizagem ativa e o desenvolvimento de cada criança, tendo em conta que, como referem Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), A organização do grupo, do espaço e do tempo constituem dimensões interligadas da organização do ambiente educativo da sala. “Esta organização constituiu o suporte do desenvolvimento curricular, pois as formas de interação no grupo, os materiais disponíveis e a sua organização, a distribuição e utilização do tempo são determinantes para o que as crianças podem escolher, fazer e aprender. Importa, assim, que o/a educador/a reflita sobre as oportunidades educativas que esse ambiente oferece, ou seja, que planeie intencionalmente essa organização e avalie o modo como contribui para a educação das crianças, introduzindo os ajustamentos e correções necessários” (p. 24).

##### **1.4.1. Espaço e materiais:**

Para a responder às necessidades das crianças, o espaço da sala encontrava-se organizado com base nas “intenções do/a educador/a e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que este/a se interrogue sobre a sua função, finalidades e utilização, de modo planear e fundamentar as razões da sua organização” (Silva; Marques; Mata & Rosa, 2016, p. 26). Segundo conversas informais com a educadora, percebi que era

---

<sup>1</sup> Anos de serviço: Educadora – 18; ajudante: 7

intenção da mesma estruturar um espaço no qual a criança sentisse prazer em estar e em conviver, segundo um ambiente capaz de proporcionar múltiplas experiências e desenvolver atividades variadas e significativas. Desta forma, para além de ampla, a sala encontrava-se organizada em várias áreas (cf. Anexo A. Portfólio. p. 14).

Na área do tapete decorriam os momentos em grande grupo, que proporcionavam às crianças oportunidades para conviver, tomar decisões, partilhar ideias, ouvir a leitura de histórias e participar em atividades, nas quais era possível captar a atenção do grupo para a realização de atividades em comum. Lá encontravam-se expostos vários mapas, que serviam para regular a vida do grupo e o seu preenchimento dava início à rotina do dia. Desses mapas posso destacar: (i) o mapa das presenças, (ii) o mapa do tempo, (iii) o mapa dos responsáveis, (iv) o quadro das regras da sala.

Na área da expressão plástica, as crianças tinham oportunidade de serem criativas e explorar materiais diversificados, e desenvolver a motricidade fina.

Na área do faz-de-conta, as crianças tinham oportunidade de representar tudo o que sabiam acerca das coisas, das pessoas e dos acontecimentos, imitando as pessoas nas diferentes ações do quotidiano. Nesta área eram fomentados o jogo simbólico e a oportunidade de trabalhar em conjunto, de exprimir sentimentos e ideias e de utilizar a linguagem para comunicar os papéis desempenhados.

Na área da garagem, encontravam-se um tapete com uma estrada e vários carros com diversas formas e cores, peças de lego e uma caixa de ferramentas, potenciando, também aqui, o jogo simbólico. Foi dada às crianças liberdade para utilizar as peças de lego ou de outros jogos de construção para diferentes fins, desenvolvendo um entendimento das relações espaciais e outras noções de carácter lógico-matemático (cor, forma e tamanho). Tratava-se, assim, de uma área privilegiada para a realização de grandes construções.

Na área da biblioteca, as crianças tinham oportunidade de manusear livros, tendo sido reforçado o contacto com a linguagem, a leitura e a escrita. A exploração e visionamento dos livros desenvolvia nas crianças a capacidade de visualização de imagens e estimulava, simultaneamente, a sua imaginação pois, a partir das imagens, as

crianças inventavam a sua história e recordavam o que era dito pelo adulto, funcionando como um ótimo estímulo à sua capacidade de memorização.

Na área das ciências era desenvolvida a curiosidade e o sentido exploratório, observando-se diversos materiais, com o auxílio de lupas. Permitia, também, que as crianças fizessem classificações e categorizações de objetos.

Na área dos jogos, constituída por enfiamentos, jogos de encaixe e puzzles de diferentes estilos e graus de dificuldade, para que pudessem ir ao encontro das diferentes idades, as crianças tinham oportunidade de encaixar e desencaixar e desenvolver o sentido de semelhança através das classificações ou categorizações de objetos. Desenvolvia, ainda, outras noções matemáticas, como a contagem e associação termo a termo.

Na área das atividades eram explorados diversos materiais, através das propostas do adulto.

Por fim, no computador, as crianças procuravam informações para os seus projetos, tendo sido promovida a curiosidade e potenciados hábitos de pesquisa.

Para definir a organização e funcionamento do espaço da sala, existiam marcadores que definiam quantas crianças poderiam estar em cada área, durante um determinado período de tempo. Para isso, cada criança marcava a sua escolha através de um marcador com a sua fotografia e nome, que colocavam na área que desejavam e, quando assim o entendessem, retiravam-no e recolocavam-no na área que pretendessem, caso a mesma se encontrasse disponível. Este instrumento teve como intenção principal, de acordo com Folque (2012), fomentar um espírito de organização nas crianças, de modo a que estas conseguissem “realizar planos e auto-regular o seu trabalho” (p.55). Para além disso, esse instrumento foi fundamental para perceber qual a regularidade de permanência de cada criança em determinada área.

O espaço exterior era, igualmente, um espaço educativo, pelo que eram valorizadas todas as oportunidades de saída, por ser um local que podia proporcionar momentos educativos intencionais, delineados pelo educador ou pelas crianças. Nesse espaço encontravam-se estruturas como escorregas, nos quais as crianças se

movimentavam, ultrapassando diversos obstáculos. Encontravam-se, também, casas, onde as crianças brincam ao faz-de-conta, árvores e diferentes tipos de solo.

#### **1.4.2. Rotinas:**

A rotina diária contribuiu para o desenvolvimento integral das crianças, pois oferecia oportunidades para explorarem, autorregular-se, desenvolverem conhecimentos sobre a realidade e trabalharem as noções de autonomia e tomada de decisão. As intenções definidas pela educadora para a organização da rotina prendiam-se com a promoção de uma noção temporal, a transmissão de segurança e a garantia de um tempo de qualidade e bem-estar para todas as crianças, segundo uma organização sequencial dos acontecimentos.

O dia encontrava-se dividido entre os tempos de cuidados, os tempos pedagógicos e os tempos de escolha livre e brincadeira (cf. Anexo A. Portfólio. p. 17). Tal como refere Ferreira (2004), o tempo do adulto-criança correspondia ao tempo de atividade, no qual as crianças desenvolviam ações expressivas que exigiam o uso e conhecimento de determinados saberes e técnicas. O tempo das crianças correspondia aos momentos destinados às brincadeiras, que permitiam o desenvolvimento da autonomia, criatividade, curiosidade e ímpeto exploratório, promovendo também as interações.

Para marcar o final do tempo de trabalho/brincadeira e o início do período de arrumação, momento no qual as crianças organizavam e classificavam materiais, cooperavam e participavam de forma ativa e autónoma no processo, foi adotada pela educadora a estratégia de cantar a canção “Está na hora de arrumar”. A mesma estratégia foi adotada para marcar os momentos nos quais o grupo entrava ou saía da sala, através da canção “O comboio dos amigos...”.

É importante referir que a rotina sofria várias alterações relativamente às das outras salas, devido ao facto de o espaço funcionar, também, como dormitório e, por isso, o tempo de atividade/brincadeira ficar afetado, acabando por existir um elevado período de espera até que as crianças fossem almoçar. Durante esses momentos, eram dinamizadas atividades de grande grupo, no tapete ou no espaço exterior.

### **1.4.3. Grupo:**

De acordo com a educadora no Projeto Curricular de Grupo (2017-2018), o grupo era organizado de diferentes formas, dependendo dos momentos da rotina e do caráter das atividades realizadas, que permitiam uma disposição das crianças em grandes ou pequenos grupos, ou mesmo individualmente.

Os momentos de reunião no tapete eram considerados tempos de grande grupo, nos quais se promoviam a partilha e o diálogo entre todos os intervenientes. Durante estes momentos, o adulto tinha a atenção de todas as crianças para a realização de uma mesma atividade. As crianças também interiorizavam regras da sala, de entre as quais a convivência e o respeito pelo outro. Era também desenvolvido um sentido de responsabilidade e competência, no qual as crianças se propunham a realizar determinada tarefa para o restante grupo.

Nos momentos em que ocorriam atividades em pequenos grupos, era potenciada uma maior intimidade e segurança, permitindo a oferta de cuidados mais individualizados. Também os diálogos se tornavam facilitadores, pois havia menos pessoas, barulho e atividades em interferência, que perturbassem a capacidade de atenção da criança.

Ocorriam, também, atividades realizadas individualmente, nas quais eram potenciados os momentos adulto-criança, tendo sido estabelecida uma relação de maior intimidade e confiança, que acabava por transmitir a segurança necessária à criança para que esta se sentisse bem e envolvida nessas mesmas atividades.

Nos momentos de brincadeira no exterior, as crianças brincavam livremente pelo espaço, escolhendo se o desejavam fazer sozinhas, com os pares ou com os adultos. Esses momentos eram respeitados pelo adulto, que mantinha uma atitude de supervisão.

## **1.5. Crianças**

O grupo era constituído por 21 crianças, todas elas com 3 anos<sup>2</sup> (cf. Anexo A. Portfólio. p. 9). 11 crianças eram do sexo masculino e as restantes do sexo feminino.

---

<sup>2</sup> Dados relativos a dezembro de 2017.

Relativamente ao percurso institucional, 13 transitaram juntamente com a equipa, enquanto que 4 transitaram de outro grupo e as restantes 4 as vieram de casa, sendo este um ano de adaptação, tanto ao grupo, como à equipa. Para além disso, é importante referir que uma das crianças se encontrava sinalizada com NEE.

Para caracterizar mais profundamente o grupo recolhi, através da análise de documentos e das observações realizadas, as informações necessárias para definir as potencialidades, fragilidades e interesses das crianças.

### **Potencialidades:**

O grupo era autónomo, como tive oportunidade de observar durante os momentos de refeição e higiene, assim como na realização de diferentes tarefas, demonstrando não necessitar da intervenção do adulto.

Para além disso, as crianças eram sociáveis e gostavam de interagir com os pares e com os adultos. Eram carinhosas e mostravam empatia pelo outro. Eram comunicativas e expressavam-se com um vocabulário diversificado. A maioria mencionava os nomes dos pares. Apesar de o fazerem após o pedido do adulto, as crianças conseguiam arrumar os materiais, reconhecendo a sua localização. Apresentavam o desejo de independência e autoafirmação e sentiam orgulho nas suas conquistas, como ilustra a seguinte nota:

*“MIG está na mesa a fazer jogos de construção e começa a fazer empilhamentos com legos. De seguida, chama-me e diz:*

*MIG: Olha o que eu fiz (aponta para os legos)*

*EU: Então o que fizeste?*

*MIG: (Mostra-se orgulhoso e aponta para a construção) são as minhas torres. Uma grande e duas pequeninas” (Nota de campo de 06 de dezembro de 2017).*

Escolhiam com quem preferiam brincar e interagir:

*“CAR diz que quer ir para a garagem e eu digo-lhe que não pode ser porque a área já está ocupada com o limite definido. Começa a chorar e diz que quer brincar com o MIG e o DIO e não com os outros amigos” (Nota de campo de 10 de novembro de 2017).*

Algumas demonstravam conhecimento temporal, reconhecendo dias da semana e momentos da rotina. Apresentavam noções de conhecimento do número e contagem. Faziam comparações e agrupamentos e compreendiam a existência de características em

comum. Um objeto desconhecido desencadeava na criança uma série de explorações e contactos que procuravam a compreensão do mesmo, a sua textura, o seu tamanho, a sua forma e conduziam a uma conceção mais madura do mundo físico e das suas propriedades (Roque & Rodrigues, 2005). Algumas reconheciam as cores primárias e secundárias. Todas elas eram bastante curiosas, como se pode demonstrar na seguinte nota de campo:

*“DIO pergunta de onde vem o arco íris. ROS, ao ouvir isso, pergunta porque não vemos sempre o arco íris no céu” (Nota de campo de 06 de novembro de 2017).*

### **Fragilidades:**

Não considerando as mesmas como fragilidades, mas sim como características inerentes à idade das crianças, o grupo apresentava algumas dificuldades ao nível da partilha, criando-se, por vezes, situações de conflito, como se pode verificar abaixo:

*“GS bate no ROD por este lhe tirar um carro que estava na mão. Repreendo o GS e digo-lhe que ele tem de partilhar com o ROD, pois tem dois carros na mão e o ROD não tem nenhum” (Nota de campo de 18 de outubro de 2017).*

Demoravam algum tempo a arrumar os materiais depois de serem utilizados. Manifestavam, por vezes, uma certa dependência do adulto, chamando a sua atenção para as suas conquistas e procurando o seu carinho e aprovação. Algumas mostravam-se tímidas quando tinham de comunicar para o grande grupo, tal como se pode verificar na seguinte nota de campo:

*“Estamos no tapete e começo a cantar algumas canções antes de irmos lanchar. Depois de cantar algumas, pergunto às crianças quem quer vir cantar uma para os amigos. GC diz que quer ir. Chamo-a, coloco-a ao meu colo e peço ao grupo que faça silêncio, para ouvirmos a canção que vai cantar. GC começa a meter a mão na boca e não diz nada. Digo-lhe que pode cantar, mas a criança olha para mim e diz que não quer” (Nota de campo de 26 de outubro de 2017).*

Algumas manifestavam dificuldades em articular corretamente certas palavras, sendo verificadas, por vezes, a troca, inversão ou omissão de sílabas.

### **Interesses:**

Foi possível verificar que manifestavam interesse por partilhar ideias em reunião, conforme ilustra a seguinte nota de campo:

*“Na reunião da manhã, depois de marcarmos as presenças, a DIA disse que queria contar o que fez no fim de semana. Disse-lhe para se levantar e contar aos amigos*

*o que tinha feito e ela disse que passeou com o pai e que tinha visto muitos animais e que tinha sido muito giro” (Nota de campo de 13 de dezembro de 2017)*

Gostavam de se sentir competentes, demonstrando interesse em ajudar o adulto nas tarefas mais simples, como por exemplo, colocar um papel no caixote do lixo. A maioria gostava de participar nas atividades solicitadas. Gostavam de brincar no espaço exterior da instituição, onde corriam livremente e exploravam diversos materiais.

Manifestavam interesse em ouvir canções, explorar diferentes géneros de livros e ouvir histórias com enredos diferentes. Para além disso, gostavam de fazer desenhos e pinturas livres, explorando diferentes materiais e técnicas.

## **SECÇÃO 2 – ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JI**

A caracterização feita no primeiro ponto, permitiu-me reunir as informações necessárias para que nesta secção conseguisse definir as intenções para guiar a prática, tanto como as crianças, como com as famílias e a equipa.

### **2.1. Intenções para a ação**

De acordo com o PCG (2017-2018), é importante salientar que cada criança tinha uma família, uma vida particular, usos e costumes que lhe eram característicos. Assim, a educadora, que privilegiava a metodologia de trabalho de projeto, mencionou ter em linha de conta esses pressupostos, para compreender mais aprofundadamente a abrangência que caracterizava os vários domínios que constituíam o contexto educativo formal pré-escolar.

#### **2.1.1. Intenções com as crianças**

Tendo em conta as características apresentadas, a educadora definiu como prioridades: (i) assegurar as necessidades básicas das crianças; (ii) fomentar atividades que promovam o desenvolvimento das crianças; (iii) estabelecer relações de afetividade; (iv) sensibilizar as crianças para atitudes e valores de respeito; (v) proporcionar um ambiente estimulante; (vi) valorizar a criança em toda a sua essência. Para dar continuidade aos objetivos da educadora, defini as seguintes intencionalidades:

**a. Construir uma relação afetiva e de confiança**, promovendo o bem-estar físico e emocional das crianças pois, tal como nos referem Brazelton e Greenspan (2009), a construção de interações afetivas entre o educador e a criança permite o desenvolvimento intelectual e social da mesma, estimulando a empatia, confiança e solidariedade. Para isso, mostrei-me sempre calma e carinhosa para com o grupo, tirando partido de estratégias como cantar canções e manter o contacto físico e sorriso constante. “Estando na presença de um adulto que as tenta compreender de forma empática, proporcionando segurança (...) dá-se um passo para a expressão e exploração do seu *self*” (Homem, 2009, p. 21). Senti que a postura adotada levou as crianças a prezarem a minha companhia, como ilustra a seguinte nota de campo:

*“Ao dizer às crianças que hoje seria o meu último dia com elas, DIO e TOM apresentam uma cara triste e dão-me um abraço apertado. Pergunto se vão ter saudades da ‘bruxa Mimi’ e o grupo diz que não sou a bruxa Mimi, mas sim a Susana e que não querem que vá embora” (Nota de campo de 19 de janeiro de 2018).*

Como nos refere Portugal (2009), ao relacionarem-se com aqueles que cuidam delas, as crianças são expostas a formas de pensamento, sentimentos e comportamentos que contêm todo o tipo de ideias implícitas sobre o que significa ser gente, numa determinada cultura.

Sinto que fui capaz de levar a cabo essa intenção, pois estabeleci um vínculo com as crianças, primado pela confiança e o carinho, verificando que todas elas mostravam bastante empatia por mim e me viam como um adulto de referência. Considero importante referir que não senti dificuldade em estabelecer uma relação afetiva com nenhuma das crianças, pois sempre me mostrei disponível para estabelecer um vínculo com as mesmas, como pode comprovar a seguinte nota de campo:

*“Depois da festa de Halloween, brincamos com todos os grupos no exterior. As crianças vêm ter comigo e chamam-me Mimi (a bruxa que representei na peça de teatro). Brinco com elas e cada vez se aproximam mais a querer a minha atenção. Isso deixou-me feliz por ver que estava a conquistar as crianças pela minha maneira de ser” (Nota de campo de 31 de outubro de 2017).*

**b. Potenciar o desenvolvimento de relações entre pares e criar momentos de partilha** pois, tal como nos refere Vygotsky (1978), as interações sociais são fundamentais para o desenvolvimento social da criança, adquirindo aprendizagens significativas enquanto interage “com outras pessoas no seu meio e em cooperação com os seus pares” (p. 90). Pretendi, portanto, que as crianças estabelecessem relações de empatia e confiança com os pares, tal como se pode verificar na seguinte nota de campo:

*“Enquanto observava a MAD e a GC a passear pela sala de mãos dadas e malas ao ombro, pergunto-lhes onde vão e a GC sorri e diz que vão ao Continente. MAD olha de forma muito admirada para GC e diz: «Não, não. Vamos ao Pingo doce Susana». Depois de dizerem isso, seguem de mãos dadas pela sala” (Nota de campo de 14 de dezembro de 2017).*

Foi possível verificar que algumas delas preferiam brincar com certos pares, escolhendo as áreas em função de quem lá se encontrasse. Verifiquei a existência de alguns conflitos devido à dificuldade que algumas crianças demonstravam em partilhar. Para colmatar esses conflitos, adotei estratégias de resolução pacífica, tentando não interferir, por fim a promover a liberdade das crianças para resolverem os problemas, isto pois, ao evitar conflitos, estamos a impedi-las de crescer e de se tornarem capazes de resolver os seus problemas.

Tentei cumprir essa intenção, apesar de sentir, por vezes, dificuldade em demonstrar às crianças que deveriam esperar pela sua vez para utilizar determinado brinquedo que estivesse a ser utilizado por outra. O mesmo aconteceu quando ficavam tristes por não poder brincar na mesma área que outras por quem nutrissem maior empatia, por se encontrarem em áreas ocupadas:

*“MIG, ao ver que DIO se encontrava na área da garagem e, apesar de esta se encontrar com o limite de crianças atingido, tira a sua fotografia da área da casa e coloca-o na área garagem, ao lado dos marcadores. Vou ter com ele e digo que a garagem está cheia e que tem de escolher outra área que não esteja ocupada. MIG começa a chorar e diz que quer brincar lá com o DIO” (Nota de campo de 14 de novembro de 2017).*

Apesar disso, senti que o grupo se encontrava, no fim da intervenção, mais receptivo a partilhar e interagir com outras crianças, considerando que este é um processo que requer algum tempo até ser maturado.

**c. Promover a autonomia,** encontrando-me sempre disponível para apoiar as crianças na resolução de problemas. Para isso, baseando-me em Portugal (2012), introduzi orientações ou regras sociais quando pertinente. Como referido por Ambrósio (citado por Varela, 2014), a autonomia das crianças deve ser entendida como um processo e uma conquista que se vai adquirindo ao longo da infância e que, por isso, deve ser trabalhada precocemente e ao longo da infância e que, por isso, deve ser trabalhada precocemente e ao longo das suas vidas. Foi, portanto, crucial a adoção de estratégias que desenvolvessem a autonomia, sem esquecer que, tal como nos refere Portugal (2012), na procura da independência e autoconfiança, as crianças necessitam de oportunidades para fazerem escolhas significativas, necessitando da atenção e compreensão de adultos carinhosos.

Senti que consegui desenvolver essa intenção nos momentos de refeição, ao incentivar as crianças a comer sozinhas. Para as crianças que manifestassem mais dificuldades, tentei estar por perto, sem lhes dar a refeição, mas sim incentivando-as a continuar a comer sozinhas. Com a estratégia de definição dos responsáveis de sala, tentei transmitir uma certa responsabilidade às crianças e sentido de competência, conforme ilustra a seguinte nota de campo:

*“Depois de fazermos uma pausa no momento de brincadeira e atividades, chamei as crianças para se sentarem no tapete, para comer o reforço da manhã. TOM e ROS, que eram os responsáveis do dia, não se sentaram e esperaram que trouxesse as maçãs para que os mesmos entregassem a cada um dos amigos” (Nota de campo de 24 de novembro de 2017).*

Também a nível das brincadeiras, tentei dar às crianças a liberdade para escolher a área na qual preferiam brincar, encarregando-as de arrumar os materiais depois de os utilizar.

**d. Potenciar um ambiente seguro que promova o bem-estar e envolvimento,** proporcionando aprendizagens através do meio, na medida em que as crianças aprendem através da construção ativa de conhecimento, sendo esta a intenção que mais valorizei no decorrer do estudo. De acordo com Portugal (2009), um contexto de aprendizagem estimulante fornecerá novas, ativas e significativas experiências, oportunidades de exploração, envolvimento na discussão e resolução de problemas e oportunidades de expressão e representação. Para isso, dei liberdade às crianças para explorarem, principalmente enquanto se encontravam no exterior, de forma a experienciarem diferentes *affordances*, pois “o envolvimento promove ou inibe certos comportamentos, ou orienta a adequação de categorias de acção dependendo dos limiares de ação de cada indivíduo” (Cordovil, Barreiros & Araújo, 2007, p. 157).

Sinto que foi uma intenção bem desenvolvida, pois permiti que as crianças experienciassem situações de risco, sendo “importante determinar, não só como a criança percebe as *affordances* existentes nos envoltimentos de risco, mas também como é que o adulto avalia o que constitui um ambiente de risco para a criança, uma vez que, nos primeiros anos, os envoltimentos em que a criança se move são controlados e geridos pelos adultos” (Cordovil, Barreiros & Araújo, 2007, p. 164).

**e. Promover hábitos de alimentação saudável,** através da realização de um projeto desenvolvido no qual foram propostas várias atividades com o intuito de potenciar hábitos saudáveis de forma lúdica. Dessas atividades, posso destacar a realização de um lanche saudável, realizado com alimentos dispensados pelas famílias, ou a salada e espetada de frutas, através das quais as crianças exploraram diferentes texturas, cores, cheiros e sabores. Penso que a intenção foi bem desenvolvida pois, à medida que o projeto ganhava seguimento, as crianças manifestaram alguns conhecimentos interiorizados sobre o tema, como se pode verificar na seguinte nota de campo:

*“Durante a hora de almoço, quando começam a comer a fruta, DIO chama-me e diz:*

*- Olha Susana estou a comer a maçã com casca. A casca tem muitas vitaminas”*  
(Nota de campo de 7 de dezembro de 2017).

**f. Reconhecer a criança como sujeito e agente no processo educativo,** valorizando sempre os seus saberes e competências, a fim de desenvolver atividades que fossem ao encontro dos seus interesses. Como nos referem Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), cabe ao educador apoiar e estimular o desenvolvimento e aprendizagem, tirando partido do meio social e das interações que os contextos de educação de infância possibilitam, para que as escolhas e opiniões de cada criança sejam explicitadas e debatidas. Assim, “cada criança aprende a defender as suas ideias, respeitar as dos outros e, simultaneamente contribui para o desenvolvimento e aprendizagem de todos (crianças e educador/a)” (p. 9).

Sinto que essa intenção foi sempre tida em conta, pois tive a preocupação de que todas as atividades levadas a cabo partissem dos interesses das crianças, tentando que as mesmas seguissem um fio condutor que resultassem em aprendizagens significativas.

### **2.1.2. Intenções com as famílias**

Para com as famílias, as intenções da educadora eram: (i) envolver as famílias no trabalho desenvolvido, promovendo a sua cooperação; (ii) apoiar a família, despistando potenciais atrasos, com o intuito de minimizar situações futuras; (iii) responder às necessidades das famílias no que respeita ao acompanhamento das crianças nos tempos da receção, refeições e acompanhamento de horário; (iv) incentivar as famílias a colaborar e participar nas atividades de animação socioeducativa. Partindo dessas intenções, defini as seguintes:

**a. Criar uma relação de confiança e cooperação,** estabelecendo um clima de diálogo com as famílias a fim de sentirem confiança em deixar as crianças comigo e contar algo que considerassem importante pois, tal como nos refere Folque (2015), é fundamental conhecer as famílias, ouvir e compreender a sua angústia em deixar um filho numa instituição, conforme nos mostra a seguinte nota:

*“MAR chega com a mãe e, mais uma vez chega a chorar por não querer ficar na sala. A mãe demonstra uma certa angústia e tento mostrar que o melhor é mesmo deixar a MAR ficar pois ela vai ficar bem. Então peço que a passe para o meu colo e começo a perguntar o que traz na mão, tentando distraí-la para que não veja a mãe ir embora. A MAR diz que tem um panda e continuo a falar com a criança até que a mesma para de*

*chorar e se acalma. De seguida, coloco-a no chão e digo para irmos mostrar o panda aos amigos” (Nota de campo de 15 de dezembro de 2017).*

Tentei, para isso, estabelecer momentos de diálogo e partilha com as famílias, sempre com a aprovação da educadora, que me deu liberdade para receber as crianças. Senti, para além disso, recetividade das famílias no geral, verificando que as mesmas sabiam que as crianças ficariam bem entregues, tal como refere a seguinte nota de campo:

*“Estamos sentados no tapete, para a reunião da manhã. DIA chega a chorar, ao colo do pai, que me entrega e, apesar de demonstrar uma certa angústia em deixá-la a chorar, diz à DIA que agora ela ia ficar comigo e brincar comigo como tinham falado em casa” (Nota de campo de 19 de dezembro de 2017).*

Como nos afirma Portugal (2008), a interação, comunicação e colaboração entre a família e o serviço de atendimento promovem ganhos no desenvolvimento das crianças e contribuem para a compreensão da identidade e competência da criança, para a diminuição do stress familiar e para o desenvolvimento profissional do educador.

Senti, portanto, que a intenção foi bem conseguida pois, ao longo de todo o processo, verifiquei a segurança sentida pelas famílias ao observarem a forma como recebia as crianças, demonstrando-me sempre carinhosa com elas. Também no final da intervenção, recebi um feedback positivo por parte das famílias, que se demonstraram gratas pelo meu trabalho, como podem demonstrar as seguintes notas de campo:

*“Quando entrego a HE, digo à mãe que é o meu último dia de estágio. A mãe da HE diz que sente pena e que a HE estava sempre a cantar a música «do ratito», que lhes ensinei na sala” (Nota de campo de 19 de janeiro de 2018)*

*“Quando chega a mãe do TOM, não controlo a emoção e deixo cair uma lágrima ao entregá-lo, referindo à mãe que este é o último dia com o grupo. Fico espantada quando oiço a mãe, também emocionada, dizer-me que tem muita pena e que me agradece por todo o meu trabalho, pois o TOM falava muito de mim e gostava muito de mim” (Nota de campo de 19 de janeiro de 2018)*

**b. Envolver as famílias no processo educativo,** através do contacto direto com as iniciativas da instituição, de forma a participarem nas atividades e momentos da rotina. A participação das famílias foi perspetivada como uma exigência, “não só para garantir um desenvolvimento da criança mais integrado, mas ainda para permitir um funcionamento do sistema de ensino mais adequado às expetativas e aspirações das

próprias famílias” (Palos, 2002, p. 231). Para isso, tentei envolver as famílias nas atividades que desenvolvi no âmbito do projeto da alimentação saudável, tendo as mesmas mostrado participativas ao trazer os materiais que pedia. Ainda no âmbito do projeto, verifiquei a iniciativa de algumas famílias em disponibilizar materiais sem que os mesmos tivessem sido pedidos, como nos mostra a seguinte nota de campo:

*“Enquanto estou com as crianças na casa de banho, chega a DIA com o pai, que diz bom dia e pergunta à filha o que tem para mim na mochila. A criança diz que tem um livro para o projeto da alimentação saudável e o pai refere que tinha em casa um livro com várias imagens de alimentos e que como a filha falou sobre o projeto, achou que poderia ser pertinente mostrar” (Nota de campo de 30 de novembro de 2017).*

Também promovi a sua participação, através de registos relativos ao fim de semana, que pedia para colocar no mapa das presenças nos separadores de sábado e domingo. Considero que a intenção de envolver as famílias foi bem conseguida, ainda que a participação das famílias pudesse ter sido mais ativa.

### **2.1.3. Intenções com a equipa**

Para com a equipa, defini como intenções as seguintes:

- a. **Estabelecer uma relação de confiança e cooperação**, através da partilha de opiniões. Tentei estabelecer uma relação positiva tanto com a educadora como com a ajudante, acabando mesmo por ganhar bastante empatia por ambas, o que tornou este processo facilitador. Sinto que foi uma intenção bem conseguida, pois, desde inicio, estabeleci uma boa relação com ambas e demonstrei iniciativa para as ajudar em tudo o que fosse necessário, sendo um aspeto valorizado tanto pela educadora como pela ajudante. Também senti confiança para apresentar os meus receios, principalmente no início da intervenção, ouvindo os conselhos que tinham para me dar, que me ajudaram a mudar a minha postura e verificar fragilidades para colmatar posteriormente. Com a restante equipa tentei sempre manter uma relação cordial e de respeito mútuo.
- b. **Participar nas planificações da sala**, através dessa troca de ideias, na qual pretendi discutir ideias de atividades a realizar com as crianças. Senti que foi uma intenção que consegui atingir, pois participei nos diálogos entre os membros da equipa,

nos quais referi certos aspetos que considerava pertinentes no que respeita ao desenvolvimento das crianças.

## **2.2. Avaliação aprofundada de uma criança**

“A avaliação do progresso de cada criança, situada no contexto e processo em que se desenvolveu, utiliza abordagens descritivas ou narrativas, que documentam a evolução desse progresso (...) são exemplos deste tipo de avaliação a construção de portefólios ou histórias de aprendizagem, em que a criança é envolvida na seleção de trabalhos, imagens e fotografias que fazem parte desse registo. Os comentários da criança que acompanham essa seleção também fazem parte dessa documentação, bem como anotações e registos do/a e/ou pais/famílias. Este tipo de instrumento permite à criança participar no planeamento e avaliação da sua aprendizagem, rever o processo e tomar consciência dos seus progressos” (Silva; Marques; Mata & Rosa, 2016, p.18).

Neste ponto será feita uma análise referente a um conjunto de evidências relativas ao desenvolvimento de uma das crianças do grupo, durante o período de 2 meses (cf. Anexo B. Portfólio da criança. p. 135). Para isso, irei explicar todo o processo de realização, assim como as conclusões obtidas através do mesmo.

Em primeiro lugar, considero importante fazer referência ao que é um portefólio. Tal como nos refere McAfee e Leong (1997), o portefólio corresponde a uma compilação organizada e intencional de evidências, que documentam o desenvolvimento e a aprendizagem de uma criança realizada ao longo do tempo. É, por isso, uma estratégia de avaliação que apresenta componentes adequados para a avaliação de crianças mais pequenas, tornando possível aceder a múltiplas fontes de evidência para olhar e documentar o processo de aprendizagem da criança (Oliveira-Formosinho, 2002b; Parente, 2004). É uma coleção que demonstra esforços, progressos e realizações da criança ao longo do tempo, de forma a apreciar e interpretar a aprendizagem realizada e planificar experiências de aprendizagem cada vez mais adequadas para a criança. Trata-se, portanto, de um documento que conta a história das experiências, progressos e realizações da criança, revelando as suas características únicas (Parente, 2006).

Sendo um dos objetivos da realização do portfólio a observação da criança, tentei, segundo os instrumentos de notas de campo e fotografias, evidenciar o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Para conseguir uma análise mais completa do desenvolvimento e aprendizagem da criança, procurei analisá-la nos diferentes momentos da rotina, de forma a perceber até que ponto ocorria a sua evolução nos diversos aspetos, dividindo esses momentos por categorias.

Tentei envolver a criança no processo de realização do portfólio, através das interações que mantive com ela, de modo a levá-la a responder ao que pretendia, através das explorações realizadas. Após recolher toda a informação necessária, procedi à devida análise que me levou a obter algumas conclusões sobre o desenvolvimento e aprendizagem nos diversos domínios.

No que respeita ao desenvolvimento e aprendizagem da linguagem, foi possível verificar uma evolução da criança, comparativamente ao início do processo, no qual tinha uma certa dificuldade em comunicar para o grupo. Posteriormente, apesar de ainda se notar uma certa dificuldade, foi possível verificar que a criança demonstrava a capacidade de comunicar nas reuniões, assim como o interesse em fazê-lo por iniciativa própria. O seu discurso também se tornou cada vez mais claro e objetivo.

A nível motor, apesar de ser uma criança que inicialmente já apresentava uma certa destreza nos movimentos, foi possível constatar a melhoria dessa capacidade, segundo as aulas de expressão motora que fui assistindo, que a estimulavam a realizar diferentes movimentos e desenvolver a sua orientação.

A nível social, sempre a considerei uma criança sociável, demonstrando empatia pelos pares, ainda que mostrasse a sua preferência quanto às crianças com quem queria brincar e manter por perto. Essas observações levaram-me a notar, por vezes, uma certa ansiedade, quando se encontrava perto de outras crianças, que não fizessem parte do seu núcleo mais restrito. Também fui capaz de verificar que, apesar de ir melhorando esse aspeto ao longo do tempo, a criança apresentava dificuldade em partilhar os objetos que se encontrava a utilizar, reagindo com uma certa insatisfação quando os tinha de

emprestar a outras crianças. Outra característica constatada foi o reconhecimento de cada um dos seus pares, identificando quem estava na sala e quem faltava.

Quanto ao desenvolvimento e aprendizagem emocional, como referido acima, foi possível verificar que, por vezes, ficava descontente quando as situações não iam de encontro à sua vontade, acabando por chorar e atirar-se para o chão. Apesar desses momentos, na maioria do tempo, a criança mostrava-se alegre e comunicativa tanto com os adultos como com os pares.

No que respeita à exploração do espaço e materiais, a criança demonstrou maior interesse em brincar na área da casa, com os materiais que lá se encontravam, e também no fantocheiro, onde pedia sempre para lhe vestirem um vestido de princesa. Foi possível observar que, grande parte das vezes, a criança escolhia a área dependendo de quem lá se encontrasse e não tanto pelos materiais que a compusessem.

No que concerne às rotinas, foi possível verificar que a mesma se encontrava cada vez mais interiorizada, antecedendo os momentos que surgiam. Por fim, ao longo do tempo, demonstrou-se autónoma, tanto a nível da alimentação como dos momentos de higiene.

Em jeito de conclusão, foi possível verificar um crescimento da criança nos vários domínios, apesar de existirem aspetos que se encontram mais desenvolvidos do que outros.

### **SECÇÃO 3 – INVESTIGAÇÃO EM JI**

Neste ponto farei referência à investigação realizada no decorrer da intervenção em JI, que consiste na organização e funcionamento da sala: predisposição para aprendizagens numa sala de 3 anos. Irei procurar sempre fundamentar a problemática identificada segundo um quadro teórico e metodológico pertinente. Serão feitos, posteriormente, o levantamento, análise e discussão dos dados, segundo um roteiro ético predefinido.

### 3.1. Identificação da problemática

Desde o início da intervenção em JI que a temática das rotinas e dos momentos de transição se tornou algo que me inquietava, devido ao facto de a logística da sala ser diferente da presente nas restantes, o que acabava por influenciar o comportamento das crianças, tornando-as mais ansiosas, conforme representa o seguinte excerto de uma reflexão realizada:

“(…) o grupo tem menos 30 minutos de atividade matinal relativamente aos restantes grupos, o que se deve ao facto de a sala funcionar como dormitório e, a partir das 11h, as camas terem de ser colocadas. Por consequência, também o espaço da sala fica condicionado, tendo as crianças de permanecer durante meia hora sentadas no tapete, por ser o único espaço livre para as crianças se encontrarem” (excerto da reflexão de 11 a 15 de dezembro de 2017).

Como retrata este excerto, as crianças tinham um tempo reduzido de brincadeira/atividade, comparativamente ao dos outros grupos, permanecendo por um elevado período de tempo no tapete até chegar a hora de refeição. Esses momentos fizeram-me sentir uma certa dificuldade em proporcionar às crianças momentos de espera agradáveis, para que não se sentissem ansiosas e não se criassem situações de conflito, como ilustrado abaixo:

“(…) sinto dificuldade na forma de fazer a transição dos momentos da rotina, pois sinto que acabo por “perder” o grupo” (excerto da reflexão de 02 a 06 de outubro de 2017)

Desta forma, considerei pertinente fazer uma prática voltada para a temática da organização e funcionamento da sala e a predisposição para as aprendizagens, definindo a seguinte questão de investigação: **de que forma os momentos de transição estruturados promovem o bem-estar e envolvimento das crianças?**

Para isso, defini alguns objetivos orientadores da investigação, sendo eles: **(i)** verificar os níveis de bem-estar e envolvimento das crianças durante os momentos de transição; **(ii)** definir estratégias para os momentos de transição; **(iii)** perceber de que forma as crianças se apropriam da rotina e antecipam os momentos.

## **3.2. Revisão da literatura**

### **3.2.1. O bem-estar e o envolvimento da criança**

Smole (2000) afirma que para ocorrência de aprendizagem, ela deve ser significativa e vista como:

“compreensão de significados, relacionando-se às experiências anteriores e vivências pessoais (...) permitindo a formulação de problemas de algum modo desafiantes que incentivem a aprender mais” (p.1).

Sendo a aprendizagem, de acordo com Bruner (citado por Rafael, M., 2005), um processo ativo de construção de novas ideias e conceitos, um dos seus princípios centra-se na motivação, entendida como a predisposição que a criança revela para aprender e resolver problemas. Essa predisposição engloba os conceitos de bem-estar e envolvimento que, segundo Calheiros e Piscalho (2013), são inerentes à vida da criança e espelham aquilo que sente e o impacto que tudo o que a rodeia tem sobre as suas vivências, sendo, portanto, duas concepções indissociáveis.

O bem-estar da criança traduz-se num bem-estar emocional, refletindo a alegria e autoconfiança, estando esta disponível para uma diversidade de estímulos (Arezes & Colaço, 2014). Corresponde a um estado de sentimentos que pode ser reconhecido pela satisfação e prazer, sendo descritos como indicadores de bem-estar que facilitam a condução do processo de observação, prendendo-se com a abertura e recetividade, flexibilidade, autoestima e autoconfiança, assertividade, vitalidade, tranquilidade, alegria e ligação consigo própria (Portugal & Laevers, 2010). A criança “mostra sinais de satisfação, expressa sentimentos positivos, há um prazer explícito e implícito nas coisas que faz e nas quais se envolve” (Calheiros & Piscalho, 2013, p. 258)

Associado ao bem-estar temos o conceito de envolvimento que está “ligado, diretamente, ao impulso exploratório das crianças e abrange também o seu nível de concentração e motivação” (Bertram & Pascal, 2000, p.23). Segundo a Laevers (2008b) o envolvimento pressupõe:

“uma motivação forte, uma motivação forte, um fascínio, uma implicação total. Há um envolvimento forte quando não há distância entre a pessoa e a atividade, quando o tempo passa rapidamente e não são necessárias recompensas exteriores. Há abertura a estímulos relevantes e uma intensidade no funcionamento perceptivo e cognitivo que não se encontra noutras atividades” (p. 19).

De acordo com Arezes e Colaço (2014), a promoção da interação e cooperação entre pares poderá constituir uma estratégia do educador para elevar os níveis de bem-estar das crianças. Sendo a criança quem atribui significado às aprendizagens, a mesma necessita de se encontrar predisposta para as querer realizar. Para isso, torna-se fundamental, de acordo com Portugal (2000), que o educador se encontre disponível para a criança, de forma a envolvê-la em tudo o que lhes digam respeito.

Katz (2006), afirma que:

“o objetivo da educação, em qualquer nível, deverá ser ajudar o aprendente a adquirir capacidade valiosas e, ao mesmo tempo, a predisposição para utilizá-las. O mesmo se aplica ao conhecimento: deve ser adquirido e, ao mesmo tempo, a predisposição para utilizar ou aplicar o conhecimento deverá ser fortalecida” (p.10).

É, portanto, função o educador assegurar o bem-estar e envolvimento das crianças pois, dessa forma, constrói significados através das suas expressões, palavras e gestos (Portugal & Laevers, 2010).

Estrela (2008), afirma que se o bem-estar e envolvimento aumentam:

“o educador saberá que está no caminho correto, aumenta a sua autoconfiança e ajuda-as a tornarem-se mais fortes na vida; alimenta a sua curiosidade e ímpeto exploratório; ajuda-as/auxilia-as a desenvolver as suas competências e talentos” (p. 55).

### **3.2.2. As rotinas e os momentos de transição**

Souza e Tussi (2011), afirmam que o ambiente educativo se encontra organizado de forma planeada e ordenado segundo uma lógica de espaço e tempo, de forma a

promover “o progresso das crianças em termos de desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas e interações sociais” (Post e Hohmann, 2004, p. 101).

Uma das dimensões do ambiente educativo, referidas por Forneiro (1998), é a dimensão temporal, que se refere aos momentos em que serão utilizados os diferentes espaços. A autora refere que o tempo ou a velocidade com que são executadas as diferentes atividades pode “dar origem a um ambiente estressante ou, ao contrário, relaxante e sossegado” (p.234).

Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011) afirmam que o tempo considera “diferentes propósitos (...) múltiplas experiências, a cognição e a emoção, as linguagens plurais, as diferentes culturas e diversidades” (p.113), mas, também, segundo Luís (2014), a motivação para a aprendizagem, que se compromete com o interesse na tarefa e com as motivações pessoais da criança, existindo uma “preocupação contínua com o conteúdo das experiências pessoais das crianças” (p.95). Sarmiento (2003) afirma que durante as atividades e rotinas, as crianças conseguem exorcizar medos e representar cenas do quotidiano. “Esta partilha de tempos, acções, representações e emoções é necessária para um mais perfeito entendimento do mundo e faz parte do processo de crescimento” (p. 14).

O facto de a rotina ser algo que se repete, não é forçosamente sinónimo de rigidez pois, ao longo do ano, “consoante os projectos que vão sendo desenvolvidos pelo grupo, esta vai sendo modificada” (Cardona, 1992, p. 10). A autora (1992) afirma que a explicitação da sequência diária é fundamental para que a criança se consiga orientar ao longo do dia e refletir sobre os seus interesses e motivações, desenvolver competências de autonomia, iniciativa e previsibilidade e aprender a “antecipar alguns aspetos do modo de ação” (Oliveira-Formosinho e Andrade, 2011, p. 76). e “recordar o que sucedeu anteriormente” (Luís, 2014, p. 95).

Hohmann e Weikart (2009) defendem que as transições correspondem aos momentos em que as crianças transitam de uma para outra atividade e que essa mesma transição deve ser feita de forma suave “para que as crianças não se sintam pressionadas, apressadas ou aborrecidas com a espera e repetição sem sentido” (p.241). Os momentos devem, por isso, ser planeados, segundo Oliveira-Formosinho e Andrade (2011), de

forma a respeitar os ritmos das crianças, “tendo em conta o bem-estar e as aprendizagens, incorporando os requisitos de uma dinâmica participativa na organização do trabalho no contexto de ensino-aprendizagem” (p.72).

### **3.2.3. O papel do educador na organização das rotinas**

De acordo com Formosinho, (2007), criar uma rotina diária é “fazer com que o tempo seja um tempo de experiências educacionais ricas e interações positivas” (p.69), no qual a criança “sabe o que a espera, conhece o que antecedeu, bem como conhece o tempo da rotina em que está no momento, conhecendo as finalidades deste tempo de rotina” (p. 70).

Coutinho (citado por Souza, e Tussi, 2011), defende que quanto melhor for a organização do tempo, maior será a eficácia da aprendizagem. O educador deverá, portanto, organizar um ambiente educativo que potencie a interação entre as crianças, tendo em conta que “conviver com outra pessoa exige que se respeitem limites: os limites impostos pelo outro” (Homem, 2009, p. 23). É fundamental que o educador partilhe a organização dos momentos da rotina com as crianças, para que as mesmas tenham oportunidades de escolha (Figueiredo, 2005; Hohmann & Weikart, 2009).

Segundo Cardona (1992), a definição de uma sequência diária pode ser considerada para muitos educadores como algo demasiado rígido. No entanto, mesmo quando não explicitada, acaba por existir uma rotina que se repete e que, por não ser devidamente refletida e explicitada, acaba por ser totalmente orientada pelo adulto, nem sempre correspondendo aos interesses e necessidades da criança. É, por isso, fundamental que esses momentos sejam explicitados e negociados com as crianças pois, “quanto mais definida e explicitada for a organização espaço-temporal da sala, maiores são as possibilidades de desenvolver um tipo de trabalho verdadeiramente centrado nas iniciativas e nos interesses das crianças” (p.138). A gestão do tempo deverá ser pensada, segundo Oliveira-Formosinho, (2013), pelo adulto e “progressivamente coconstruída pela criança” (p.87).

Cardona (1992) defende que:

“É importante reflectir se existe de facto uma sequência diária definida, ou se o tempo é inteiramente gerido pelo educador. Há ainda que avaliar o tempo de duração de cada tipo de actividade, se este é suficiente ou demasiado longo, tendo em conta as idades das crianças.” (p.13).

Cardona (1992) refere que as dificuldades que as crianças podem sentir em relação ao funcionamento da sala, podem surgir de uma falta de conhecimento em relação ao que podem ou não fazer durante os diferentes momentos do dia. O educador deve referenciar com regularidade os diferentes momentos da rotina (Figueiredo, 2005) e a passagem entre eles, garantindo um sentido de segurança durante o período em que as crianças estão fora de casa (Post & Hohmann, 2011).

O educador deve, além de implicar as crianças no trabalho de organização da sala, definir estratégias que proporcionem à criança um maior conhecimento do espaço da sala, das actividades possíveis de serem realizadas em cada área, do lugar dos materiais, da sequência dos diferentes momentos do dia (Cardona, 1992).

O trabalho do educador é colocar-se à disposição da criança, fazendo uso das suas capacidades, da sua experiência, conhecimentos e poder de compreensão (Correia, 1993), com o objetivo de fazer com que os momentos de transição se tornem em momentos calmos e interessantes quanto possível, ao mesmo tempo que possa promover aprendizagens significativas (Hohmann & Weikart, 2009).

### **3.3. Roteiro ético e metodológico**

Para dar resposta à questão “de que forma os momentos de transição estruturados promovem o bem-estar e envolvimento das crianças?”, necessitei de pensar no quadro metodológico, optando por realizar uma abordagem qualitativa do tipo de investigação-ação.

A investigação de natureza qualitativa é caracterizada como sendo profundamente interpretativa e descritiva, na qual “o investigador faz uma interpretação dos dados, descreve os participantes e os locais, analisa os dados para configurar temas ou categorias e retira conclusões” (Bento, 2012, p. 41).

Esta natureza de investigação permite descrever um fenómeno em profundidade, através da apreensão de significados e dos estados subjetivos dos sujeitos pois, nestes estudos, há sempre uma tentativa de capturar e compreender, com pormenor, as perspetivas e os pontos de vista dos indivíduos sobre determinado assunto (Bogdan & Biklen, 1994). Os mesmos autores referem que os investigadores qualitativos deliberam estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador (1994). Segundo Máximo-Esteves (2008), a abordagem qualitativa é utilizada segundo uma "observação profunda e da descrição pormenorizada" (p. 111).

A metodologia qualitativa, orientada pela investigação-ação, permite ao investigador o envolvimento com a situação a ser investigada, segundo um “processo dinâmico, interativo e aberto aos emergentes e necessários reajustes, provenientes da análise das circunstâncias e dos fenómenos em estudo” (Máximo-Esteves, 2008, p. 82). É caracterizada como situacional, sendo diagnosticado o problema num determinado contexto e procurada a sua resolução, participativa e autoavaliativa (Sousa, 2005). Divide-se em quatro fases, sendo elas: o planeamento, a observação, a ação e a reflexão “de maneira mais consciente, mais sistemática e mais rigorosa no que fazemos na nossa experiência diária” (Kemmis & McTaggart, citado por Vilelas, 2009, p. 195).

De forma a tentar perceber de que maneira a organização da sala potenciava a predisposição para as crianças aprenderem, comecei por definir a questão a estudar, formulando os objetivos da mesma. De entre esses objetivos, encontravam-se definidas as estratégias que planeiei para recolher as devidas informações através das observações realizadas, agindo de forma a provocar as alterações e reajustamentos desejados. Recolhidos os dados, procedi à análise dos mesmos, tirando as devidas conclusões do estudo em causa.

Para realizar a análise foi necessário, primeiramente, refletir sobre quais as técnicas de recolha e análise que iria utilizar. Recorri à observação participante, que me permitiu o cruzamento de dados a partir dos discursos e das interações entre as crianças.

Durante essas observações realizei notas de campo, que correspondem ao relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha, refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo (Bogdan & Biklen, 1994).

Socorri-me, ainda, de algumas conversas informais com a educadora cooperante, que me ajudaram a perceber e interiorizar os problemas encontrados na rotina da sala.

Após recolher os dados, foi altura de proceder ao seu tratamento, através da triangulação dos mesmos, por fim a deparar-me com “padrões de similaridades e de diferenças” (Tomás, 2011, p. 159).

Para realizar a análise foram respeitadas as fases essenciais, sendo estas, a análise prévia, a exploração dos dados, o tratamento e interpretação dos dados e a discussão e divulgação dos dados. Optando por fazer uma análise de conteúdo que representa uma “técnica de tratamento de informação, não é um método. Como técnica pode integrar-se em qualquer dos grandes tipos procedimentos lógicos de investigação e servir igualmente os diferentes níveis de investigação empírica” (Vala, 1986, p. 104). Dessa análise, construí uma árvore categorial, que não é mais do que “um instrumento que se vai construindo, que cresce a partir de uma fase embrionária” (Afonso, 2005, p. 121).

Ao longo da intervenção, tive em consideração os princípios éticos relativos à Carta de Princípios de Ética Profissional da APEI (Associação de Profissionais da Educação de Infância), cruzando-os com os princípios éticos no trabalho de investigação com crianças relatados por Tomás (2011).

**Objetivos do trabalho:** com a equipa, a divulgação foi feita segundo conversas informais, nas quais expus as minhas ideias e fui ajudada a definir os objetivos, segundo um determinado foco de análise, indo de encontro ao princípio referido na carta ética da APEI (2011), relativo ao trabalho em equipa, pois foi estabelecida uma relação de confiança e cooperação e uma prática examinada. Com as crianças, adotei uma abordagem clara, para que percebessem quais os momentos da rotina em que se encontravam, e quais se seguiriam. Com as famílias, a abordagem foi, também ela, clara, referindo o meu papel na sala e o que pretendia trabalhar com as crianças. Apresentei,

para isso, uma postura, que tivesse em conta os valores claramente assumidos e uma conduta que reunisse a devida atenção, respeito e confiança nos outros (APEI, 2011).

**Custos e benefícios:** durante todo o processo, senti que foram mais os benefícios do que custos ou danos, pois constatei que as crianças interiorizaram os diversos momentos da rotina. Como custos, senti efetivamente que as alterações na rotina e no espaço da sala acabavam por dificultar, por vezes, o processo.

**Respeito pela privacidade e confidencialidade:** durante a recolha de dados, protegi a identidade tanto da equipa como das crianças, utilizando siglas que as caracterizassem, ao invés de referir os seus nomes.

**Quais as crianças a envolver e excluir:** apesar de envolver todas as crianças na minha prática, para a investigação, considerei que não seria vantajoso incluir todo o grupo, tendo optado por escolher apenas 6 crianças, 3 dela do sexo feminino e 3 do sexo masculino, promovendo uma equidade na amostra, levando a que existissem expectativas positivas em relação a cada criança, reconhecendo o seu potencial de desenvolvimento e capacidade de aprendizagem (APEI, 2011).

**Fundamentos:** em todo o processo, respeitei sempre a vontade das crianças, garantindo que os seus interesses se sobrepujassem aos meus ou aos institucionais (APEI, 2011).

**Consentimento informado:** procurei respeitar a vontade das crianças em participar ou desistir da investigação, se assim o entendessem. Tentei, contudo, incentivá-las a realizar as atividades propostas. Com as famílias, tentei metê-las ocorrentes de todo o processo, de forma a cuidar da gestão da aproximação e da distância na relação educativa, no respeito pela individualidade, sentimentos e potencialidades de cada criança e na promoção da autonomia pessoal de cada uma (APEI, 2011).

**Uso e relato das conclusões e informação às crianças e adultos envolvidos:** Considerei importante juntar os dois princípios por fim a refletir sobre os resultados da investigação e a posterior informação. Para o relato das conclusões da investigação, pretendi apresentar as informações através dos registos que retratassem as interações,

levando à partilha de informações relevantes, dentro dos limites de confidencialidade (APEI, 2011).

**Possível impacto nas crianças:** com estas iniciativas, as crianças tiveram oportunidade para interiorizar a rotina, contribuindo para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade (APEI, 2011).

### **3.4. Apresentação e discussão dos dados**

Definida a problemática a investigar, implementei algumas propostas, tanto para os momentos da rotina como para os momentos de transição, com a intenção de promover momentos de bem-estar e envolvimento e compreender as conceções das crianças quanto aos momentos da rotina. Atendendo ao contexto do ambiente educativo, abaixo se apresentam as estratégias que levei a cabo durante o estudo para promover uma rotina mais calma e ajudar as crianças a se apropriarem dos vários momentos da mesma:

#### Nos momentos da rotina:

- Criar instrumentos de pilotagem;
- Nomear os momentos da rotina;
- Planificar o dia e avaliá-lo com a colaboração das crianças;
- Dar às crianças a oportunidade de escolha acerca da atividade a realizar.

#### Nos momentos de transição:

- Cantar canções alusivas ao início ou término de determinado momento da rotina;
- Contar histórias no tapete;
- Cantar canções (mimadas ou não);
- Fazer jogos no tapete ou no exterior;
- Antecipar os momentos que se seguem;
- Promover momentos de diálogo e partilha

Em seguida, apresento a tabela com as categorias e subcategorias presentes na árvore categorial:

Tabela 1- Árvore Categorial

<b>Tema:</b> Importância dos momentos de transição estruturados para a promoção de bem-estar e envolvimento	
<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>
1. Tempo do adulto-educador	1.1. Resistência das crianças às propostas apresentadas
	1.2. Recetividade das crianças às propostas apresentadas
2. Tempo da criança	2.1. Apropriação dos diferentes momentos da rotina por parte das crianças
	2.2. Apropriação dos diferentes momentos da rotina por interferência do adulto
3. Bem-estar e envolvimento das crianças	3.1. Verificação de níveis de bem-estar e envolvimento
	3.2. Verificação de momentos de conflitos e descontentamento

### 3.4.1. Tempo do adulto-educador

- Resistência das crianças às propostas apresentadas

Durante as primeiras semanas de intervenção, foram vários os momentos nos quais assisti a uma certa resistência às minhas propostas de atividade por parte das crianças. Isto levou-me a ficar um pouco insegura, por verificar que não se demonstravam interessadas em realizar as atividades ou em participar nas propostas apresentadas.

*“Durante o momento de reunião de grupo, senti algumas dificuldades em fazer-me ouvir, pois as crianças ainda apresentam uma atitude um pouco desafiante. Quando disse que tinham de fazer silêncio para poder falar, ouvi uma das crianças dizer que não queria” (Excerto da reflexão diária de 03 de outubro de 2017).*

*“Estamos reunidos no tapete e começo a cantar a canção do bom dia. MG sai do tapete e vai para a área da casa e GAB vai atrás. Tento que ambas voltem para o tapete, mas as mesmas não vêm. Tento, então, que o momento prossiga com o grupo, mas o mesmo*

*dispersa-se e aponta para os irmãos que se encontram a correr pela sala” (Nota de campo de 06 de outubro de 2017).*

*“Estou sentada com o grupo enquanto as camas estão a ser colocadas e tento cantar canções para ver se as crianças acalma-se depois do momento de agitação que foi o de brincadeira. Não consigo prender a atenção do grupo, que começa a gritar e algumas crianças entram em conflito, tendo sido necessária a intervenção da educadora para que o grupo retornasse à calma” (Nota de campo de 10 de outubro de 2017).*

As situações acima referidas fizeram-me refletir sobre o porquê de as crianças não me ouvirem e resistirem tanto às minhas propostas, colocando em causa se isso se poderia dever ao facto de não ser a educadora da sala, que tornaria as atividades menos significativas para o grupo. Após essa reflexão, decidi ter uma conversa com a educadora cooperante, para me ajudar a contornar essa situação, pois sentia que isso estava a afetar a minha prática.

*“Sinto que essa conversa foi bastante importante para ter uma opinião e perceber o que está a falhar, para que as crianças não me vejam como um adulto referência, que devem respeitar tanto como aos restantes elementos da sala” (Excerto da reflexão diária de 11 de outubro de 2017).*

Desde então, decidi mudar a minha postura, adotando estratégias para cativar o grupo, de forma a promover uma rotina flexível, na qual as crianças tivessem sempre voz ativa, por fim a respeitar a individualidade de cada uma. É necessário que o educador considere cada criança como um ser único, com capacidades para construir o seu conhecimento, partindo das suas ações (Dias, Correia & Marcelino, 2009). Para isso, responsabilizei-me a assumir o “planeamento, organização e avaliação das atividades educativas contextualizadas num determinado tempo histórico, direcionadas a um grupo de crianças específico e a cada uma delas diferencialmente, no sentido de lhes proporcionar momentos de aprendizagem e desenvolvimento a nível físico, cognitivo, social e emocional” (Alberto, 2012, p. 6).

- Recetividade das crianças às propostas apresentadas

Promover a qualidade educativa em ambientes de infância implicar “(re)pensar a intervenção educativa do profissional; mais que isso, significa pensar em uma intervenção

educativa inclusiva, isto é, que valorize e garanta a participação ativa de cada criança no cotidiano educativo” (Luís, Andrade & Santos, 2015, p. 524).

Desta forma, no decorrer da prática, fui-me apercebendo de uma maior receptividade por parte das crianças face às propostas apresentadas, o que se pode dever à confiança que se ia estabelecendo, como também à adoção de uma postura mais assertiva da minha parte, para que as crianças percebessem que iriam existir momentos mais dirigidos e outros mais livres, mas que em todos eles elas teriam de me respeitar.

Uma das propostas apresentadas foi o recurso às canções que ensinei às crianças, momento no qual senti que gostavam de participar, conforme podemos verificar abaixo:

*“(...) decidi fazer uma pequena dinâmica que consistia em imitar diversos animais, tanto na sua forma de movimentar como nos sons que emitiam. Sinto que as crianças aderiram à dinâmica no geral”* (Excerto da reflexão diária de 06 de outubro de 2017).

*“Enquanto estávamos a cantar canções no tapete, perguntei às crianças qual queriam ouvir e várias pedem diferentes canções, querendo que a que pediram seja a primeira a ser ouvida”* (Nota de campo de 18 de dezembro de 2017).

Para além das canções, adotei outras estratégias como a leitura de histórias ou a realização de jogos, com a intenção de desenvolver momentos prazerosos, uma vez que esses instrumentos “auxiliam nas decisões e na definição de escolhas pedagógicas do educador de infância; encorajam-no a traçar caminhos próximos dos valores democráticos e dos princípios de participação coletiva” (Luís, Andrade & Santos, 2015, p. 525).

Valorizei sempre, e acima de tudo, a voz de cada criança, na medida em que “quando escutada, é-lhe conferida voz como sujeito participante e competente. Quando o educador escuta a voz das crianças, sem dúvida as conhece melhor, adequando a sua intervenção a esse conhecimento” (Luís, Andrade & Santos, 2015, p. 526). Dessa forma, aceitei sempre as suas iniciativas em participar nas atividades propostas, como se pode verificar na nota de campo abaixo:

*“Depois de cantar algumas canções, TOM diz que quer ir cantar uma canção ao centro. Depois de cantar, várias das restantes crianças pedem também para virem cantar a canção que querem”* (Nota de campo de 22 de novembro de 2017).

### 3.4.2. Tempo da criança

- Apropriação dos diferentes momentos da rotina por parte das crianças

Tal como refere Portugal (2000), para as crianças “o principal não são as actividades planeadas, ainda que muito adequadas, mas as rotinas diárias e os tempos de actividades livres” (Portugal, 2000, p.88). Para isso, é fundamental que exista um ambiente apoiante e seguro, com materiais e oportunidades interessantes, no qual “cada criança escolhe aquilo que está de acordo com os seus interesses e inclinações pessoais” (Post & Hohmann, 2003, p. 249).

Tive oportunidade de me aperceber, no decorrer da investigação, de que as crianças, gradualmente, se apropriavam dos diferentes momentos da rotina, reconhecendo-os ao longo do dia.

Esse facto pode dever-se à implementação de regras na sala, que ajudaram as crianças a interiorizar cada momento da rotina, tal como se verificou nos momentos de escolha livre, nos quais as crianças escolhiam para onde queriam ir brincar e com quem o desejavam fazer. Durante esses momentos, verifiquei que as crianças trocavam os seus marcadores de áreas com outras crianças, conseguindo fazer essa gestão, por vezes, sem a ajuda do adulto, conforme se pode verificar abaixo:

*“MI vê que DIO está na área da garagem e tira o seu marcador da área da casa. Ao ver isso, DIA tira o seu marcador da área dos jogos de mesa e coloca-o na área da casa”*  
(Nota de campo de 20 de dezembro de 2017)

Durante os momentos em reunião, nos quais eu entrevistava, tive oportunidade de verificar que as crianças já conseguiam identificar a sequência de tempos da rotina, como se pode verificar na seguinte nota:

*“Depois de marcar as presenças, definir os responsáveis e marcar o tempo, o MI diz:*

*- Susana esqueceste-te de falar das regras da sala.*

*- Tens razão MI, vou falar agora. Ainda bem que me lembraste”* (Nota de campo de 28 de novembro de 2017)

Também consegui perceber que as crianças interiorizaram os momentos de transição, quando as sondava quanto às horas, conforme ilustra a seguinte nota:

*“Assim que acabo de cantar as canções no tapete, olho para o relógio e digo que são 11h30, perguntando se sabem o que isso significa. TO diz que vamos fazer comboio para irmos à casa de banho e depois almoçar. Sendo ele o responsável, levanta-se e vai para a porta para iniciar o comboio” (Nota de campo de 12 de dezembro de 2017).*

Das observações realizadas, consegui perceber que as crianças, à medida que o tempo passava, conseguiam interiorizar os diferentes momentos da rotina e participar nos mesmos de forma mais autónoma, isto pois, a rotina diária “permite às crianças antecipar aquilo que se passará a seguir e dá-lhes um grande sentido de controlo sobre aquilo que fazem em cada momento do seu dia pré-escolar” (Hohmann & Weikart, 2004, p. 8).

- Apropriação dos diferentes momentos da rotina por interferência do adulto

Para as crianças se apropriarem dos diferentes momentos da rotina diária, desenvolvi algumas estratégias de criação de um ambiente agradável e promotor de segurança e bem-estar. Uma dessas estratégias foi reunir as crianças no tapete, sempre que a minha intenção fosse promover momentos de diálogo e partilha, através das reuniões.

Para marcar o momento da primeira reunião matinal, começava por organizar o grupo no tapete, de forma a existir uma certa calma para iniciarmos o dia, sendo esse momento destinado, segundo Vasconcelos (1997), à partilha de ideias e tomada de decisões entre o educador e as crianças. Iniciava sempre esse momento cantando a canção “*bom dia*”, contando com a participação do grupo.

Com o apoio da educadora cooperante, desenvolvi alguns instrumentos que permitiram regular com as crianças a “planificação, gestão e avaliação da atividade educativa participada” (Niza, 2013, p. 151).

De entre esses instrumentos, posso destacar o **mapa das presenças**, que servia para as crianças começarem a reconhecer o esquema do seu nome e também para conseguirem identificar quem se encontrava ou não na sala. Como afirma Formosinho

(1998), estes mapas ajudam a construir a consciência do tempo, a partir das vivências e dos ritmos.

Depois da marcação das presenças, procedia-se à escolha dos **responsáveis de sala**, que tinham como funções tarefas simples como dar o reforço, entregar os talheres, marcar o tempo, ou comandar o comboio, assim como a importante função de verificar se as regras da sala eram cumpridas. Regras essas também afixadas na parede da sala, que eram sempre lembradas aquando da escolha dos responsáveis.

Definidos os responsáveis, a primeira missão era a de **marcar o tempo** no mapa afixado na parede. Esse momento servia para as crianças reconhecerem o estado do tempo que estava na rua e associá-lo às imagens apresentadas. Servia também como marcador temporal, pois encontravam-se lá marcados os dias da semana, que fazia com que as crianças conseguissem ter a noção do dia em que se encontravam.

Feitas as marcações devidas, tinha sempre uma conversa com as crianças sobre o que iria ser feito ao longo do dia. Para que as crianças tivessem voz ativa nas suas escolhas, ouvi também o que queriam fazer durante o dia, para conciliar com o que tinha planificado. Nos momentos de brincadeira, existiam marcadores com as fotografias e os nomes das crianças para serem colocados nas áreas onde desejavam brincar, respeitando sempre o limite de crianças por área. Para ser mais fácil de fazer essa gestão, chamava uma criança de cada vez e de forma aleatória, para meter o seu marcador na área para a qual queria ir. Esse momento tinha como intenção gerir o espaço e os materiais, para que todas as crianças pudessem brincar onde queriam e com quem queriam, mas respeitando as regras impostas.

A meio da manhã, pedia às crianças para virem para o tapete e, à medida que o tempo passava, as crianças já percebiam que durante esse momento iriam comer o reforço da manhã.

Quando era altura de meter as camas, cantava a canção “*Está na hora de arrumar*”, interiorizassem esse momento como o de arrumação da sala e dos materiais. Por vezes foi complicado, pois as crianças preferiam ficar a brincar, mas com a ajuda dos responsáveis esse momento ficou mais simplificado.

Sentados no tapete, adotei algumas estratégias para proporcionar momentos agradáveis ao grupo, visto ser um tempo necessário, por serem colocadas as camas e não existir espaço para brincarem. Cantámos, brincámos, contámos histórias, sempre com a participação das crianças, que vinham ao centro fazer o que queriam para mostrar aos amigos.

Terminado esse tempo, referia que eram 11h30 e que era hora de irem à casa de banho. Chamava os responsáveis e iniciámos a fila, cantando a canção “*O comboio dos amigos...*” até à casa de banho. A mesma canção era utilizada em todos os momentos nos quais as crianças se dirigiam tanto ao refeitório, como para a sala ou outro local. No refeitório, os responsáveis colocavam-se à frente das crianças e entregavam-lhes os talheres para se sentarem.

Durante a reunião da tarde, realizou-se a avaliação do dia, assim como a avaliação do comportamento das crianças, recorrendo aos marcadores de “*aranha trabalhadora*”, “*monstro distraído*” e “*dinossauro preguiçoso*”, que correspondiam às crianças que cumpriam as regras da sala, falharam em alguns aspetos ou não respeitaram as regras da sala. No final da semana, era feita uma avaliação semanal dos comportamentos e as crianças levavam um cartão para casa, com a figura correspondente ao comportamento semanal.

### **3.4.3. Bem-estar e envolvimento das crianças**

- Verificação de níveis de bem-estar e envolvimento

Reconhecer os níveis de bem-estar e envolvimento é fundamental para nos fornecer a informação necessária sobre a qualidade das atividades ou situações, atendendo à forma como as mesmas são experienciadas pelas crianças. Essas informações não se focam nas competências, mas sim na interação atual da criança com que o rodeia (Laevens, 2014; Portugal & Laevens, 2010; Santos & Portugal, 2002).

Como Laevens (2003) refere, quando queremos saber como uma criança está num contexto, primeiro temos que explorar o grau em que as crianças se sentem à vontade, agem espontaneamente mostram vitalidade e autoconfiança. Tudo isso significa que o seu bem-estar emocional está OK e que as suas necessidades físicas, a necessidade de ternura

e afeto, a necessidade de segurança e clareza, a necessidade de reconhecimento social, a necessidade de se sentir competente e a necessidade de sentido na vida e valores morais são satisfeitos (p. 14).

A escala de envolvimento permite ao educador observar e avaliar o envolvimento numa escala de cinco níveis, como afirma Laevers (2003):

No nível 1, não há atividade. A criança está mentalmente ausente. Se podemos observar alguma ação é meramente uma repetição de movimentos estereotipados muito elementar. O nível 2 não vai muito mais longe, assinalando ações com muitas interrupções. No nível 3, podemos, sem dúvida, observar no comportamento da criança uma atividade. A criança está fazendo alguma coisa...mas não existe concentração, motivação e verdadeiro prazer na atividade. Em muitos casos, a criança está a funcionar num nível de rotina. No nível 4 ocorrem momentos de intensa atividade mental. No nível 5 o envolvimento é total, expresso na concentração e implicação absolutas. Qualquer perturbação ou interrupção é vivida como uma rutura frustrante de uma atividade que está a fluir. (p. 16)

No decorrer da intervenção, fui me apercebendo, tal como referi acima, de que as crianças se mostravam cada vez mais recetivas às propostas que fui implementando. Um dos fatores que pode ter levado a essa alteração deve-se à saída da criança com NEE da sala, que penso ter alterado completamente a dinâmica da sala, conforme descrito abaixo:

*“Hoje o grupo esteve todo reunido no tapete, para ouvir a história que estava a contar. TOM e DIA quiseram participar, vindo para perto de mim para segurarem o livro” (Nota de campo de 15 de novembro de 2017).*

Desde então, também devido à alteração da minha postura, verifiquei que as crianças participavam com mais envolvimento nas atividades. Como referem Portugal e Laevers (2010), é importante que o educador exerça uma atitude que incorpore uma postura interventiva sensível, estimulante e que promova a autonomia da criança, de forma a garantir o bem-estar emocional e o envolvimento numa aprendizagem a nível profundo.

Essa atitude traduz-se em 3 dimensões, como referem Luís, Andrade e Santos (2015), sendo estas:

“a sensibilidade (como o educador responde às necessidades emocionais das crianças, em uma relação autêntica e profunda); a autonomia (como o educador respeita o trabalho, ideias e julgamentos da criança; como lhe confere liberdade para a escolha da atividade e dos processos e modo de condução; o espaço e o tempo que lhe oferece para participar na criação de regras, negociações e acordos); e a estimulação (como o educador estimula/encoraja/impulsiona a criança em torno da exploração de novos e diversificados materiais e atividades; as oportunidades que oferece à criança para sentir-se fascinada com a descoberta que faz de si e da realidade que a circunda)” (p. 524).

Uma criança apresenta sinais de bem-estar quando demonstra sentimentos positivos ao realizar determinada atividade, como se pode verificar em alguns momentos que tive oportunidade de observar:

*“As crianças estão dispostas pelas áreas a brincar com os pares, sem verificar a existência de conflitos” (Nota de campo de 20 de novembro de 2017)*

*“Durante o momento de reunião da manhã, estou a relembrar as crianças da atividade feita no dia anterior. O grupo apresenta-se calmo e quando peço para me dizerem o que foi feito, a DIA faz um resumo, demonstrando que a atividade foi significativa para si” (Nota de campo de 11 de dezembro de 2017).*

*“Estamos no tapete a fazer um jogo, enquanto esperamos para ir lanchar. As crianças não se mostram agitadas por esperarem pela sua vez e vai uma de cada vez colocar as peças no sítio correto” (Nota de campo de 15 de janeiro de 2018).*

Como se pode verificar nas notas acima, assim como nas observações que fui realizando, as crianças demonstravam um nível elevado de bem-estar, na medida em que se divertiam, estavam contentes e animadas, sorriam e gritavam de alegria, brincavam, não demonstravam sinais de tensão e expressavam confiança e segurança.

No que se refere ao envolvimento, Portugal e Laevers (2010), afirmam que está relacionado com a motivação da criança na atividade, a sua intensa atividade mental, o interesse, a persistência, a precisão, a concentração, a abertura a estímulos, o fascínio e o envolvimento natural nas atividades. Abaixo, podemos verificar momentos nos quais as crianças se demonstraram envolvidas nas propostas:

*“Enquanto estávamos a cantar a canção do comboio para irmos almoçar, DIO sai do comboio com MIG e começam os dois a correr” (Nota de campo de 13 de outubro de 2017).*

*“Estamos no tapete a cantar canções e ROS e MIG passado algum tempo começam a brincar um com o outro, deixando de tomar atenção à música” (Nota de campo de 30 de novembro de 2017)*

Nas observações realizadas, as crianças mostraram-se um nível de envolvimento moderado, no qual estavam ocupadas o tempo todo, mas nem sempre verdadeiramente concentradas, a sua atenção era superficial, não utilizando todas as suas capacidades.

Porém, também verifiquei momentos nos quais as crianças apresentaram níveis de envolvimento altos, como se pode verificar abaixo:

*“Quando nos sentámos no tapete para dar o reforço, CAR não se senta e espera que lhe dê o reforço para dar às restantes crianças” (Nota de campo de 23 de outubro de 2017)*

Neste nível há sinais de envolvimento, nos quais as crianças demonstravam na maior parte do tempo uma concentração real, com breves momentos de atenção mais superficial e se sentiam desafiadas, havendo um certo grau de motivação.

Este facto pode dever-se à predisposição que as crianças poderiam ter nos diversos momentos para fazer as atividades, podendo o envolvimento ser visto como um estado, segundo Oliveira-Formosinho e Araujo (2004), que se altera de acordo com a alteração da qualidade dos contextos educativos.

- Verificação de momentos de conflito e descontentamento

Inicialmente, foram vários os episódios que assisti nos quais as crianças se demonstravam ansiosas e pouco participativas e colaborativas nas atividades propostas, motivo pelo qual tentei perceber melhor o porquê de isso acontecer.

Com o passar do tempo, verifiquei que, por várias vezes, as ações de uma das crianças da sala que tinha NEE, acabavam por captar a atenção do resto do grupo que, ou queria imitar o que ela se encontrava a fazer, ou preferia chamar a atenção para ela, o que acabava por destabilizar as restantes crianças.

*“Estamos no tapete para cantar a canção do Bom dia. A GABI chega com o GAB e chora ao ser sentada no tapete. Depois descalça-se e reparo que o DIO e o MIG*

*começam a descalçar-se também. Calço-a e digo a eles para não se descalçarem, mas durante alguns minutos a GABI demonstra uma certa resistência e começa a chorar. O grupo acaba por dispersar” (Nota de campo de 2 de novembro de 2017).*

*“Enquanto eu, juntamente com a educador XA tentamos fazer a avaliação da atividade do arco-íris, a GABI sai do tapete e começa a correr pela sala enquanto o grupo está sentado. Tentando manter a calma para levar a atividade até ao fim, continuamos a falar com as crianças sobre o que foi feito. TOM chama-nos e diz: «olha a GABI» e GS tenta sair também do tapete, ao ver que a GABI não está sentada. O grupo acabou por dispersar” (Nota de campo de 08 de novembro de 2017).*

Conforme demonstram as notas de campo acima apresentadas, sinto que as crianças acabavam por dispersar e não demonstrar interesse pelas atividades não tanto pelo teor das mesmas, mas sim por focalizarem a sua atenção em ver o que a outra criança estava a fazer, podendo, por vezes, sentirem-se injustiçados por ver que ela não tinha de ficar sentada no tapete como eles. Em várias conversas com a educadora cooperante, chegámos à conclusão do quão difícil era fazer essa gestão pois, se por um lado, fazia todo o sentido que a criança tivesse regras e que gradualmente as fosse assimilando de forma a promover a igualdade, por outro tornava-se muito difícil manter o grupo envolvido nas dinâmicas apresentadas.

Para colmatar o problema do descontentamento e conflitos, foi necessária, portanto, a criação de estratégias que promovessem o interesse e motivação das crianças em realizar as atividades pois, tal como defende Matos (2014), “o educador ao preparar atividades diferentes estará a contribuir para a motivação das crianças que têm no seu grupo, e consequentemente está a evitar que estas apresentem comportamentos que possam destabilizar o grupo” (p.35).

Da análise realizada, foi possível concluir que as crianças ao longo do tempo se iam apropriando dos diversos momentos da rotina, antecipando-os no decorrer do dia. Também pude perceber que os níveis de bem-estar e envolvimento eram superiores quando as estratégias implementadas iam ao encontro dos interesses e necessidades do grupo, que se mostravam mais recetivas do que inicialmente, o que se pode dever ao nível de confiança estabelecido como também à postura adotada por mim, que me levou a ser

mais assertiva e permitiu ao grupo ver-me como um adulto de referência, tal como à educadora e à ajudante da sala. Considero, ainda, que é um processo que requer um maior período de observação para tirar conclusões mais objetivas, uma vez que a duração do estudo me permitiu apenas tirar pequenas ilações do que poderia estar na base do problema e de que forma o mesmo poderia ser resolvido. Como futuras estratégias, considero que diferentes iniciativas como saídas ao exterior ou jogos a realizar no recreio, poderão ser fulcrais para que o grupo se mantenha calmo e participativo, uma vez que permanecerem durante muito tempo no mesmo local potencia uma maior agitação das crianças, que pode originar conflitos.

#### **SECÇÃO 4 – CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE COMO EDUCADOR/A DE INFÂNCIA EM CONTEXTO**

No presente capítulo, pretendo fazer uma breve reflexão sobre a minha prática, tanto em contexto de Creche como de Jardim de Infância, referindo de que forma ambos os contextos contribuíram para o processo de construção da minha identidade profissional. Farei, para além disso, referência às diferenças entre ambos os contextos e às dificuldades e incertezas sentidas ao longo de toda a prática.

“A identidade não é um dado adquirido, não é uma prioridade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de estar e na profissão” (Nóvoa, 2000, p. 16).

Em primeiro lugar, importa referir que esta experiência permitiu-me perceber a realidade do trabalho de uma educadora no trabalho com as crianças, com a equipa e com as famílias.

Um aspeto que considero fundamental referir prende-se com a importância das reflexões realizadas diariamente, que me levaram a questionar sobre como poderia melhorar a minha prática, à medida que cada situação ia surgindo. Sá-Chaves, (2000), defende que se trata de “um exercício continuado e crítico de construção de conhecimento acerca do próprio conhecimento, dos saberes específicos da sua profissionalidade e, sobretudo, sobre si próprios enquanto desenvolvimento” (p. 20).

No que concerne à prática realizada em creche, senti-me bastante confiante, desde o primeiro dia, tanto na relação com as crianças, como com a equipa. Talvez por já ter trabalhado anteriormente em Creche, esse processo tenha sido facilitado. Isso refletiu-se numa das primeiras conversas que tive com a educadora cooperante, na qual a mesma me confidenciou que estava bastante satisfeita com a minha atitude na sala e que se tinha apercebido de que eu já tinha uma certa experiência na área. Sinto que essas palavras serviram para me fortalecer ao longo de todo o processo, pois me transmitiram a confiança necessária para tomar certas decisões.

Quanto à experiência em Jardim de infância, contrariamente à da creche, senti bastantes dificuldades aquando do início da prática, pois não tinha experiência com a idade, sendo uma aprendizagem desde o primeiro dia. O facto de me encontrar à frente do grupo desde cedo, levou-me a sentir bastantes inseguranças relativamente ao controlo do grupo. Contudo, sinto que essa experiência foi indubitavelmente enriquecedora, na medida em que a educadora cooperante me deu a oportunidade de experienciar todas as dificuldades e dúvidas que me acabaram por deixar mais apta para, futuramente, exercer a profissão com mais segurança.

A diversidade presente na organização do grupo, foi outro dos aspetos que considero importante para a construção da minha profissionalidade, na medida em que percebi qual a melhor forma de organizar o grupo, dependendo dos momentos do dia ou das atividades a decorrer. “grupos pequenos permitem mais intimidade e segurança, permitindo oferecer cuidados mais individualizados e inclusivos (...) torna-se possível construir relações interpessoais mais positivas com as diferentes crianças, sendo mais fácil ir ao encontro das suas necessidades e capacidades” (Portugal, 2012, p. 50)

Como costumava fazer atividades em grande grupo, tive de perceber e planear atividades a realizar em pequenos grupos, que funcionavam de forma rotativa ao longo dos dias da semana. Apesar de acabar por realizar a mesma atividade durante toda a semana, para que todos os grupos pudessem experienciá-la, sinto que foi uma forma bastante vantajosa para a aprendizagem individualizada de cada criança, pois a atenção encontrava-se mais focalizada em cada uma delas.

“Uma maneira de o educador se ir transformando (entendendo-se que a qualidade da intervenção se vai construindo passo a passo) é ser sensível às necessidades de autovigilância da profissão e desejar, aceitar e incluir a participação da criança no contexto educativo no qual ela se encontra inserida” (Luís, Andrade & Santos, 2015, p. 524)

Tentei em ambos os contextos, respeitar a individualidade de cada criança. Senti algumas dificuldades nesse aspeto, sendo um desafio que me levou a adotar diferentes estratégias para cada uma delas, de forma a respeitar a sua própria identidade e autonomia. Conforme refere Portugal (2008), o adulto deve estar preparado para “lidar com conflitos e disputas, que surgem naturalmente à medida que as crianças aprendem a defender-se, a partilhar e a cooperar com os outros (...) necessita de aprender quando é conveniente intervir ou quando pode dar espaço” (p. 55).

Em ambos os contextos, senti uma certa dificuldade relativamente ao planeamento de atividades, para que as mesmas seguissem um fio condutor. De acordo com Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), a avaliação do processo é:

“essencial numa perspetiva de avaliação formativa, em que a avaliação é reinvestida na ação (...) permite também saber em que medida as crianças se envolveram nas atividades e projetos e quais as aprendizagens que vão realizando. Através dessa avaliação, o/a educador/ vai ajustando o seu planeamento e intenções pedagógicas, de modo a estabelecer uma progressão que desafie a criança” (p.18)

Embora, na minha perspetiva, as atividades fossem importantes para desenvolver determinado domínio, percebi que o processo de planeamento, execução e avaliação seria fundamental para que as atividades fossem significativas para as crianças, na medida em que as mesmas deveriam ir de encontro às necessidades e interesses de cada criança, respeitando sempre o ritmo e a individualidade de cada uma.

Em creche, contrariamente ao JI, que não seguia nenhum Modelo Pedagógico específico, estive em contacto com o Modelo High Scope, que conhecia apenas através

da teoria. Durante a prática, tive uma noção mais completa sobre a organização do ambiente educativo, assim como acerca das finalidades educativas implícitas.

Para além disso, esta experiência proporcionou-me diversas aprendizagens para conseguir relacionar-me com as famílias e estabelecer uma relação de confiança com as mesmas. Esse foi, sem dúvida, um dos meus maiores receios, por não ter qualquer experiência nesse ponto da profissão.

Em ambos os contextos, tive a perceção de como a organização do ambiente educativo era fundamental para que a criança se sentisse segura e confiante. Ambas as salas eram delimitadas por áreas definidas por materiais específicos, para as quais as crianças escolhiam ir e realizar diferentes brincadeiras ou atividades. A implementação de regras para a utilização das diferentes áreas foi um aspeto importante para a organização do grupo, de forma a evitar conflitos e promover a utilização das diferentes áreas por todas as crianças.

Estas experiências mostraram-me como o cuidar e o educar funcionam de forma indissociável- “Na educação de infância, cuidar e educar estão intimamente relacionados, pois ser responsável por um grupo de crianças exige competências profissionais que se traduzem, nomeadamente, por prestar atenção ao seu bem-estar emocional e físico e dar resposta às solicitações (explícitas ou implícitas). Este cuidar ético envolve assim a criação de um ambiente securizante em que cada criança se sente bem e em que sabe que é escutada e valorizada” (Silva; Marques; Mata & Rosa, 2016, p. 24). Desta forma, à medida que proporcionei variadas aprendizagens às crianças, tive sempre presente o lado afetivo como ponto principal da intervenção com as crianças.

Em ambos os contextos, tentei sempre dar primazia aos momentos de brincadeira, por sentir que é durante os mesmos que as crianças se desenvolvem tanto a nível social, como cognitivo ou emocional pois, tal como referem Monteiro e Delgado (2014), brincar tem a ver com superar frustrações: a criança aprende a perder ainda que queira muito ganhar. Assim, as brincadeiras parecem funcionar como metáforas para as questões da vida, em que nem sempre se pode vencer. Na maioria dos momentos, participava nas

brincadeiras das crianças, embora em alguns deles preferisse não interferir e deixá-las brincar, sem tornar a minha intervenção demasiado intrusiva.

Em jeito de conclusão, Pimenta (1999), afirma que a formação continuada deve promover no educador a apropriação de saberes, levando-o a ter autonomia e refletir sobre a sua ação no quotidiano, questionar as suas práticas e agir sobre elas não como um reproduzidor, mas sim como um ser livre, capaz de tomar as suas próprias decisões.

## **SECÇÃO 5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Em jeito de conclusão deste relatório, farei neste capítulo referência à importância da PPS para o meu crescimento enquanto futura profissional de educação. Durante o meu percurso académico, senti que os principais conhecimentos que nos foram transmitidos se encontravam mais direcionados para a parte teórica, referindo-se às aprendizagens fundamentais que iriam nortear uma prática pedagógica de qualidade.

Senti que, apesar de já ter alguma experiência na área, tanto a prática em contexto de creche como em contexto de JI serviram para me fazer crescer, tanto a nível pessoal, como no contexto de futura profissional em educação. Este crescimento deveu-se às várias aprendizagens que adquiri e que me farão intervir futuramente com mais segurança e confiança.

Durante a intervenção, tive contacto com dois grupos com características distintas, definindo intenções cuidadosamente, a fim de forma a dar resposta às necessidades e interesses de cada criança. Contudo, senti que as estratégias utilizadas poderão, nem sempre, ter ido de encontro a essas mesmas necessidades verificadas, o que levou a ter de reestruturar, por vezes, as atividades planificadas devido ao facto de as mesmas não terem seguido o rumo que idealizei, o que me deixou, em certa forma, frustrada por verificar que as crianças não demonstravam interesse ou envolvimento em realizá-las. Este aspeto fez-me perceber que as atividades devem seguir um fio condutor que têm origem no planeamento realizado segundo os interesses e/ou necessidades observadas, passando pela execução e posterior avaliação dessas mesmas intenções, proporcionando, assim, aprendizagens significativas às crianças.

Referindo-me, ainda, ao grupo, percebi que cada criança é um ser individual, com características próprias, o que me levou a focar num trabalho individualizado, tendo em conta os seus interesses e necessidades.

Também me deparei com uma certa dificuldade na avaliação do ambiente educativo, nomeadamente em verificar possíveis alterações no que concerne ao espaço e materiais, pois senti que, embora existisse abertura com a equipa, poderia estar a discordar com o que estava definido inicialmente. Contudo, deixei alguns materiais novos em sala e dei ideias de possíveis alterações a realizar, como a formação de um mapa de presenças, do tempo, ou a definição dos responsáveis de sala. Relativamente às rotinas, sinto que, com o tempo e as estratégias dinamizadas, consegui que as crianças interiorizassem os diferentes momentos do dia, de forma a identificarem o momento em que se encontravam e qual o que se iria seguir.

No que se refere à equipa, senti-me sempre muito bem-recebida em ambos os contextos, tanto as equipas sempre se mostraram recetivas à minha presença, referindo por várias vezes que eu era uma mais valia e uma grande ajuda. Isso desde início deu-me bastante confiança, apesar das dificuldades que posso ter sentido em determinadas situações. Considero, portanto, fundamental o trabalho em equipa, tendo sempre partilhado as minhas ideias com os restantes elementos, de forma a enriquecer essa relação e promover aprendizagens significativas para o grupo.

Relativamente às famílias, senti inicialmente um certo receio em intervir, pois não tinha muita experiência nesse ponto, o que me levou a sentir algumas inseguranças sobre qual o melhor momento para começar a intervir. Assim que me senti confiante para ter contacto com as famílias, comecei, gradualmente, a receber as crianças durante o acolhimento. Senti que as famílias se mostraram recetivas à minha presença, o que se tornou facilitado devido à relação que tinha com as crianças, que acabava por transmitir às famílias que poderiam sentir-se seguras em deixar os filhos na minha presença.

No que concerne ao desenvolvimento do estudo, senti uma certa dificuldade em definir uma problemática que considerasse pertinente para o grupo. Ainda assim, com o passar do tempo, fui-me apercebendo de como os problemas relativos à rotina da sala

poderiam ser o mote para fazer a investigação. A partir das observações realizadas, foi possível verificar que realmente existem diferenças no comportamento das crianças e no entendimento que as mesmas tinham nos momentos de transição, quando estas encontram no exterior ou no recreio.

Em jeito de conclusão, considero que a minha intervenção contribuiu de forma positiva para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Permitiu também, a nível pessoal, conhecer dois contextos completamente diferentes, com características distintas, que me transmitiram uma visão alargada relativa à profissão.

## REFERÊNCIAS

- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação. Um guia prático e crítico*. Porto: Asa Editores.
- Alberto, S. (2012). *A Entrada na Profissão do Educador de Infância: percursos singulares*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa
- Arezes, M. & Colaço, S. (2014). *A interação e cooperação entre pares: uma prática em contexto de creche*.
- Bento, A. (2012). *Investigação quantitativa e qualitativa: Dicotomia ou complementaridade?* Revista JA (Associação Académica da Universidade da Madeira), 64, VII, p. 40-43.
- Bertram, A., & Pascal, C. (2000). *Manual desenvolvendo a qualidade em parcerias*. Lisboa: Ministério da Educação – Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Brazelton, T. & Greenspan, S. (2009). *A criança e o seu mundo*. Barcarena: Editorial Presença.
- Calheiros, M. C., & Piscalho, I. (2013). *Que fazeres...um percurso de reflexão e ação na formação inicial*. Revista Interações, Nº 27.
- Cardona, M. J. (1992). *A organização do espaço e do tempo na sala de Jardim de Infância*. Cadernos de Educação de Infância, 24, p. 8-16.
- Correia, I. (1993). *A pessoa do Educador*. Cadernos de Educação de Infância, nº 27, p. 26 - 30. Lisboa: APEI.
- Cordovil, R., Barreiros, J. & Araújo, D. (2007). *Risco, constrangimentos e affordances: Uma perspectiva de desenvolvimento*. Lisboa
- Corsetti, B. (2016) *Análise documental no contexto da metodologia qualitativa*. UNIrevista, vol. 1, nº 1: p. 32-46. Consultado em: [http://www.unirevista.unisinos.br/\\_pdf/ART%2005%20BCorsetti.pdf](http://www.unirevista.unisinos.br/_pdf/ART%2005%20BCorsetti.pdf)
- Dias, I.; Correia, S. & Marcelino, P. (2009). *A Primeira Infância na Formação Inicial de Educadores*. In: Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de

- Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho. Consultado em:  
[https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/359/1/1.%C2%AAInf%C3%A2ncia\\_Forma%C3%A7%C3%A3oInicial\\_Braga09.pdf](https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/359/1/1.%C2%AAInf%C3%A2ncia_Forma%C3%A7%C3%A3oInicial_Braga09.pdf)
- Estrela, M. (2008). *Qualidade da Oferta Educativa na Creche*. Tese de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Ferreira, M. (2004). «A gente gosta é de brincar com os outros meninos!». *Relações sociais entre crianças num jardim de infância*. Porto: Edições Afrontamento, p. 65-102.
- Figueiredo, M. A. R. (2005). *Um novo olhar sobre as rotinas*. Lisboa: Projeto “Bola de Neve”.
- Folque, M. A. (2012). *O aprender a aprender no Pré-escolar: o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian; FCT.
- Folque, M. A.; Bettencourt, M. & Ricardo, M. (2015). *A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM. Escola Moderna*, 3 (6.ª série), p. 13-34.
- Formosinho, J. (1998). *MEM – Trinta anos de resistência numa cultura burocrática*. Escola Moderna
- Forneiro, L. I. (1998). *A organização dos espaços na Educação Infantil*. In Zabalza, M., *Qualidade na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed p. 229-28.
- Hohmann, M. & Weikart, D. P. (2004). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. & Weikart, D. P. (2009). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Homem, C. (2009). *A ludoterapia e a importância do brincar: Reflexões de uma educadora de infância*. *Cadernos de Educação de Infância*. 88. p. 21-24.
- Katz, L. G.(2006). *Perspectivas actuais sobre aprendizagem na infância*. Saber (e) educar.
- Laevers, F. (2003). *Experiential education - Making care and education more effective through well-being and involvement*. In F. Laevers and L. Heylen (eds.), *Involvement of children and teacher style, Insights from an International Study on Experiential Education* (pp. 13-24). *Studia Paedagogica* 35, Leuven: University Press

- Laevers, F. (2008b). *Entrevista Ferré Laevers*. Cadernos de Educação de Infância. p. 16-21.  
Consultado em:  
[www.dgicd.min-edu.pt/data/dgicd/Revista.../doc.../entrevista74.pdf](http://www.dgicd.min-edu.pt/data/dgicd/Revista.../doc.../entrevista74.pdf) .
- Laevers, F. (2014). *Fundamentos da educação experiencial: Bem-estar e envolvimento na educação infantil*. Estudos em Avaliação Educacional, 25(58), p. 152-185. Consultado em: <http://dx.doi.org/10.18222/ea255820142794>
- Luís, J. F.; Andrade, S. & Santos, P. C. (2015). *A atitude do educador de infância e a participação da criança como referenciais de qualidade em educação*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Luís, J. A. S. F. (2014). *A Intencionalidade Educativa do Educador de Infância num contexto de Pedagogia-em Participação*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Matos, I. (2014). *A participação dos alunos com perturbação do espectro do autismo nas atividades da escola regular*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional. Lisboa: ISPA.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-ação*. Porto: Porto Editora.
- McAfee, O. e Leong, D. (1997). *Assessing and guiding young children's development and learning*. Boston: Allyn and Bacon.
- Monteiro, C. M. V. R. & Delgado, A. C. C. (2014). *Crianças, brincar, culturas da infância e cultura lúdica: Uma análise dos estudos da infância*. Brasil.
- NÓVOA, A. (2000). *Vidas de professores*. 2a ed. Porto: Porto Editora.
- Niza, S. (2013). *O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa*. In Oliveira-Formosinho (Org.), Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação. p. 110-140. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002b). *A avaliação alternativa na educação de infância*. In: J. Oliveira-Formosinho, J. (org). *A supervisão na formação de professores I. Da sala à escola*. p. 144-165. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). *Apresentação. Pedagogia(s) da Infância. Dialogando com o Passado Construindo o Futuro*. Porto Alegre: Artmed Editora.

- Oliveira-Formosinho, J. (Org.). (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. (4ªed.). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Andrade, F., (2011). *O tempo na Pedagogia-em Participação*. In Oliveira-Formosinho, J.; Katz, L.; McCellan, D., & Lino, D. (1996). *A Construção Social da Moralidade*. Lisboa: Texto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S (2004). *O envolvimento da criança na aprendizagem: construindo o direito à participação. Análise Psicológica*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada, n. 22, p. 81-93.
- Palos, A.C. (2002). “*Ir lá para quê?...*” *Concepções e práticas de relação entre famílias e Jardins-de-Infância*. In: Lima, Jorge Ávila (org.) *Pais e Professores um desafio à cooperação*. Porto: Edições ASA.
- Parente, C. (2004). *A construção de práticas alternativas de avaliação na pedagogia da infância: Sete jornadas de aprendizagem*. Dissertação de doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- Parente, C. (2006). *Portefólios: como Metodologia de Avaliação em Educação de Infância*. Textos selecionados
- Pimenta, S. G. (1999). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez.
- Portugal, G. (2000). *Educação de Bebés na Creche Perspectivas de Formação Teóricas* in *Infância e Educação Investigação Prática*. Revista do GEDEI, Grupos de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância. Porto: Porto Editora
- Portugal, G. (2008). *Desenvolvimento e Aprendizagem na Infância*. In: I. Alarcão (2008), *Relatório do Estudo: A educação das Crianças dos 0 aos 12 anos*. p. 7-67. Lisboa: CNE.
- Portugal, G. (2009). *Para o educador que queremos, que formação assegurar?*. Exedra: Revista Científica. Consultado em, <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3398286.pdf>.
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e Práticas educativas em creche - das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: CNIS.

- Portugal, G.; Laevers, F. (2010). *Avaliação em educação pré-escolar. Sistema de acompanhamento das crianças*. Porto: Porto Editora.
- Post, J., & Hohmann, M. (2003). *Educação de bebês em infantário: Cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Post, J., & Hohmann, M. (2004). *Educação de Bebês em Infantários. Cuidados e primeiras aprendizagens* (S. Baía, Trans. 2 ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebês em infantários: cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rafael, M. (2005). *A Perspetiva de Jerome Bruner: Cultura, Educação, Desenvolvimento e Ensino*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Roque, L., Rodrigues, S. (2005). *Vamos falar de... A vida a brincar*. Cadernos de Educação de Infância. 75.
- Sá-Chaves, I. (2000). *Portfólios Reflexivos: estratégia de formação e de supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Santos, P. & Portugal, G. (2002). *Avaliação processual da qualidade em educação: Um contributo experiencial para uma escola inclusiva*. In J. Costa, A.; Neto-Mendes, & A. Ventura (Eds.), *Avaliação de organizações educativas: Actas / II Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sarmiento, M. (2003). *As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade*. In: M. Sarmiento, & A. B. Cerisara (Orgs.). *Crianças e miúdos, perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. p. 9-34. Porto: ASA.
- Smole, K. S; Diniz, M. I; Cândido, P. (2000). *Brincadeiras Infantis nas Aulas de Matemática*. Porto Alegre: Artmed.
- Silva, I. L.; Marques, L.; Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Sousa, A. B. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Souza, A. F. L. & Tussi, D. (2011). *O espaço físico da educação infantil e o disciplinamento da criança*.

Tomás, C. (2011). «*Há muito mundos no mundo*». *Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Porto: Edições Afrontamento.

Vala, J. (1986). *A análise de conteúdo*. In A. S. Silva & J. M. Pinto (Orgs.), *Metodologia das ciências sociais*. p. 101-128. Porto: Afrontamento.

Varela, M. (2014). *O papel do adulto na promoção da autonomia da criança* (Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa). Consultado em: <http://tinyurl.com/p95u55f>

Vasconcelos, T. (1997). *Ao redor da mesa grande*. Porto: Porto Editora.

Vilelas, J. (2009). “*Investigação. O processo de construção do conhecimento*”. Lisboa: Edições Sílabo.

Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society*. London: Harvard University Press.

Documentos consultados:

Projeto Educativo (2015-2018)

Projeto Curricular de Grupo (2017-2018)

Carta de Princípios de Ética Profissional da APEI (2011)

## **ANEXOS**